

O ENSINO DO PORTUGUÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP
e do novo programa de português



VOLUME 2

Íris Susana Pires Pereira
(Coordenação)

O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico

Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP
e do novo programa de português

Volume 2

Íris Susana Pires Pereira
(Coordenação)

Ficha Técnica

Título: O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (2 volumes)

Coordenação: Íris Susana Pires Pereira

Autores - volume 2: Íris Susana Pires Pereira
Albertino Lobo
Alzira Maria Ribeiro
Ana Clara Martins
Ana Coelho Lopes
Ana Maria Lopes
Ana Maria Pinto
Ana Maria Rodrigues
Ana Poças Gomes
Cândido Castro
Elisa Miranda
Helena Vilas Boas
Isabel Vidal Mendes
João Carlos Pereira
João Rodrigues Pereira
Jorge Faria
José Alberto Dias
José Manuel Barroso
José Manuel Carvalho
Lúcia Alves Costa
Manuel Albano Gonçalves
Maria da Conceição Araújo
Maria do Carmo Silva
Maria Fernandes Ferreira
Maria Irene Leite
Maria Joana Carvalho
Maria José Machado
Maria Manuela Reis
Teresa Maria Mendes
Vânia Direito Dias
Vitor Ferreira Leite

Edição: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações

Design e paginação: Manuel Silva

Imagem da capa: Conceição Araújo

Composição gráfica: Empresa do Diário do Minho, Lda.

Tiragem: 500 exemplares

Data: dezembro 2010

ISBN: 978-989-97123-0-0

Depósito Legal: 320548/10

Instituto de Educação da Universidade do Minho
Serviço de Publicações
Campus de Gualtar – 4700-057 Braga
www.ie.uminho.pt

Os dois volumes que constituem este livro respeitam a nova ortografia do português. Foi, todavia, respeitada a ortografia de livros e documentos citados.

ÍNDICE

ÍNDICE	III
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	3
SOBRE A PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: APRENDIZAGENS REALIZADAS NO CONTEXTO DO PNEP	
<i>Elisa Miranda</i>	
<i>Isabel Vidal Mendes</i>	
<i>Jorge Faria</i>	
1. Consciência linguística	4
2. A consciência linguística e a prática pedagógica no contexto do PNEP	7
CAPÍTULO 2	19
O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS ESCRITAS	
<i>Ana Maria Rodrigues</i>	
<i>Maria da Conceição Araújo</i>	
<i>Teresa Maria Mendes</i>	
1. O processo de identificação das palavras escritas	20
2. O processo de identificação das palavras escritas nas aulas PNEP	25
3. Uma voz privilegiada: uma formadora que assumiu já o papel de professora titular	32

CAPÍTULO 3 **39**

ORTOGRAFIA: SONS, FOTOGRAFIAS MENTAIS E DIALETOS

Ana Maria Lopes
José Manuel Carvalho
Maria José Machado

- | | |
|-----------------------------|----|
| 1. Os lenços dos namorados | 40 |
| 2. O ditado entre pares | 47 |
| 3. O jogo dos olhos atentos | 52 |

CAPÍTULO 4 **59**

A COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAIS NA EXPERIÊNCIA PNEP

Alzira Maria Ribeiro
Maria do Carmo Silva
Vítor Ferreira Leite

- | | |
|---|----|
| 1. Ensinar o leitor estratégico | 61 |
| 2. Evidências da prática: impacto nos formandos através das suas reflexões | 66 |
| 2.1. A promoção dos processos de construção de significados em momentos de pré-leitura | 66 |
| 2.2. A promoção dos processos de construção de significados em momentos de leitura (na interação com o texto) | 68 |
| 2.3. A promoção dos processos de construção de significados em momentos de pós-leitura | 70 |

CAPÍTULO 5 **75**

O ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS NO PNEP

Albertino Lobo
Ana Clara Martins
Cândido Castro
Manuel Albano Gonçalves

- | | |
|--|----|
| 1. O PNEP e o caminho da iniciação à escrita: da literacia emergente e da promoção da consciência linguística/fonológica | 77 |
| 2. A escrita de textos, o PNEP e o novo programa | 80 |
| 3. O processo de ensino da escrita de textos no PNEP | 81 |
| 3.1. A planificação | 81 |
| 3.2. A textualização | 89 |

3.3. A revisão	92
4. O ensino explícito no processo de ensino da escrita de textos	96
5. A escrita criativa	97

CAPÍTULO 6 **103**

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM TORNO DOS TEXTOS NÃO LITERÁRIOS NO CONTEXTO DO PNEP. RENOVAÇÃO DE CONCEÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Lúcia Alves Costa
Maria Manuela Reis
Maria Irene Leite

1. Diagnóstico da situação: Primeiras reflexões	105
1.1. À descoberta das características dos títulos das notícias: primeiras renovações das práticas	107
2. Porquê e para quê trabalhar os textos não literários	109
3. Como trabalhar os textos não literários em sala de aula. Percursos experimentados nas aulas PNEP	114
3.1. O trabalho com textos não literários do quotidiano social: Percursos experimentados no terreno da formação	115
3.2. O trabalho com textos não literários académicos: Percursos experimentados no terreno da formação	119
3.3. Uma atividade <i>sui generis</i> : trabalho conjunto de textos não literários de âmbito social e académico	127

CAPÍTULO 7 **133**

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESPECIALIZADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: OS TEXTOS LITERÁRIOS

Ana Coelho Lopes
Ana Poças Gomes
Ana Maria Pinto
José Manuel Barroso

1. Os textos literários: arte verbal e prática pedagógica	134
2. Saberes, práticas e reflexões construídas no âmbito da temática	135
2.1. Sobre os textos narrativos	135
2.2. Saberes mobilizados	137
2.3. Sobre os textos dramáticos	140
2.4. Sobre a poesia	145

CAPÍTULO 8 **159**

TORNAR-SE PROFESSOR DE LITERACIA CRÍTICA NO 1.º CICLO

Maria Joana Carvalho & Vânia Direito Dias

Íris Susana Pires Pereira

- | | |
|--|-----|
| 1. Enquadramento do projeto desenvolvido | 160 |
| 2. O nosso projeto | 165 |
| 2.1. Primeiro momento | 166 |
| 2.2. Segundo momento | 167 |
| 2.3. Terceiro momento | 173 |

CAPÍTULO 9 **179**

A PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA NO CONTEXTO DO PNEP. RENOVAÇÃO DE CONCEÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

João Carlos Pereira

João Rodrigues Pereira

Íris Susana Pires Pereira

- | | |
|---|-----|
| 1. Conhecimento explícito da língua: O que é? | 180 |
| 2. Conhecimento explícito da língua: Porquê promover? | 186 |
| 3. Conhecimento explícito da língua: Para quê promover? | 188 |
| 4. Conhecimento explícito da língua: Como promover? | 190 |
| 4.1. Desenhando atividades de promoção de conhecimento explícito | 191 |
| 4.2. Implementando atividades de promoção de conhecimento explícito | 195 |

CAPÍTULO 9 - ANEXOS **209**

CAPÍTULO 10 **219**

A UTILIZAÇÃO DAS TIC COMO FERRAMENTA AUXILIAR DE CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA AULA DE PORTUGUÊS: CONTRIBUTOS DO PNEP

Helena Vilas Boas

José Alberto Dias

Íris Susana Pires Pereira

- | | |
|--|-----|
| 1. AS TIC: Ferramentas ao serviço da aprendizagem do português no âmbito das aulas do PNEP | 221 |
| 1.1. O processador de texto e a internet | 221 |
| 1.2. O <i>powerpoint</i> | 223 |

1.3. <i>Audacity</i>	227
1.4. Processador de imagem - <i>paint</i>	230
1.5. <i>O blogue</i>	231
2. Relato de uma aula singular: a utilização das TIC para a construção de uma emissão de rádio	232

CAPÍTULO 11 **237**

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO DO PNEP:
ALGUMAS EVIDÊNCIAS DE CONCEÇÕES E DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS
RENOVADAS

Íris Susana Pires Pereira
Maria Fernandes Ferreira

1. O modelo de avaliação das aprendizagens linguísticas assumido pelo núcleo do PNEP na UM	239
2. Algumas evidências de renovação dos saberes práticos dos professores sobre avaliação das aprendizagens linguísticas	242
2.1. <i>Avaliação situada exterior e interior</i> : Primeira tentativa da gestão da realização de um portefólio de aprendizagens linguísticas pelos alunos	242
2.2. Avaliação situada exterior: A interação reguladora	250
2.3. Avaliação não situada e exterior das aprendizagens linguísticas: evidências de novas práticas de avaliação dos procedimentos de leitura e de escrita de texto	252

REFLEXÕES FINAIS **259**

ÍNDICE DE FIGURAS

FIG. 1. 1. <i>A JOANINHA VAIDOSA</i>	11
FIG. 1.2. O PROCESSO DE CARACTERIZAÇÃO DA JOANINHA	12
FIG. 1. 3. REGISTO DA DIVISÃO SILÁBICA	12
FIG. 1.4. CARTAZ DAS VOGAIS	14
FIG. 1.5. PRIMEIRA PARTE DO POEMA <i>TROCA DE LETRAS</i>	15
FIG. 1.6. REGISTO DA TROCA DE SONS & LETRAS PARA FORMAR NOVAS PALAVRAS	15
FIG. 2.1. ESTRATÉGIAS DE IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS ESCRITAS	22
FIG. 2.2. PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS ESCRITAS NO TEXTO DO NOVO PROGRAMA	24
FIG. 2.3. <i>O DÓI-DÓI DA DALILA</i>	27
FIG. 2.4. CARTAZ DE IMAGENS COM PALAVRAS CONTENDO O SOM [D]	27
FIG. 2.5. IDENTIFICANDO A PALAVRA ORAL CORRESPONDENTE À IMAGEM	28
FIG. 2.6. VISUALIZAÇÃO NO ESPELHO DA ARTICULAÇÃO DE DIFERENTES SONS	28
FIG. 2.7. SUDOKU DE IMAGENS/PALAVRAS	29
FIG. 2.8. VISITA AO MUSEU DE ARQUEOLOGIA D. DIOGO DE SOUSA	34
FIG. 2.9. EXEMPLOS... LEITURA E ESCRITA	35
FIG. 3.1. LENÇO DOS NAMORADOS	41
FIG. 3.2. IDENTIFICAÇÃO DAS VARIEDADES DIALETAIS NO MAPA DE PORTUGAL	43
FIG. 3.3. IDENTIFICAÇÃO DE ERROS ORTOGRÁFICOS E REESCRITA DE TEXTOS DOS LENÇOS DOS NAMORADOS	44
FIG. 3.4. IDENTIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS	45
FIG. 3.5. TEXTO DITADO E TEXTO ESCRITO	49
FIG. 3.6. REALIZAÇÃO DO DITADO A PARES	50
FIG. 3.7. APRESENTAÇÃO DO JOGO <i>OLHOS ATENTOS</i>	52
FIG. 3.8. FORMAÇÃO DE EQUIPAS	53
FIG. 3.9. EQUIPAS FORMADAS PELO COMPUTADOR	54
FIG. 3.10. INDICAÇÃO DAS PALAVRAS A ESCREVER	54

FIG. 3.11. VISUALIZAÇÃO DAS PALAVRAS PARA CONFRONTO VISUAL COM A FORMA CORRETA	55
FIG. 4.1. CÍRCULOS DE LEITURA	72
FIG. 4.2. MESTRE ILUSTRADOR	73
FIG. 4.3. SENHOR DOS EXCERTOS	73
FIG. 5.1. CONCEÇÕES PRECOSES SOBRE A ESCRITA	78
FIG. 5.2. CHUVA DE IDEIAS SOBRE A PÁSCOA	83
FIG. 5.3. EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE UM TEXTO SOBRE O DISTRITO DE BRAGA	84
FIG.5.4. PLANIFICAÇÃO DE UM TEXTO SOBRE A FREGUESIA DE AGILDE	85
FIG. 5.5. ACRÓSTICO – FICHA DE TRABALHO	87
FIG. 5.6. PRIMEIRA VERSÃO NÃO CORRIGIDA	91
FIG.5.7. VERSÃO FINAL DEPOIS DE EFETUADA A REVISÃO	95
FIG.5.8. <i>O ESPANTALHO ENAMORADO</i>	98
FIG. 5.9. FICHA DE PLANIFICAÇÃO DA NARRATIVA	99
FIG. 6.1. CONSTRUÇÃO DO CARTAZ INFORMATIVO SOBRE A GRIPE A	107
FIG. 6.2. OS TÍTULOS E AS NOTÍCIAS: UMA RELAÇÃO POUCO TRANSPARENTE!	108
FIG. 6.3. PROCURA DE INFORMAÇÃO NOS HORÁRIOS DE AUTOCARROS, REVISTAS DE IMOBILIÁRIAS E PROSPETOS/PANFLETOS INFORMATIVOS	116
FIG. 6.4. REGISTO DE INFORMAÇÃO IDENTIFICADA NOS HORÁRIOS DE AUTOCARROS, REVISTAS DE IMOBILIÁRIAS E PROSPETOS/PANFLETOS INFORMATIVOS	117
FIG. 6.5. LEITURA E ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DE UM BOLETIM METEOROLÓGICO	118
FIG. 6.6. REGISTO DA PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL	125
FIG. 6.7. REGISTO DOS RESULTADOS DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL	125
FIG. 6.8. FICHA INFORMATIVA SOBRE A ESTRUTURA GENÉRICA DO RELATÓRIO	126
FIG. 6.9. COMO ESCREVER PARA DAR INSTRUÇÕES OU REGRAS DE UM JOGO?	128
FIG. 6.10. TRABALHO DE GRUPO E TABULEIRO DE JOGO CONSTRUÍDO	129
FIG. 7.1. NARRATIVA CONSTRUÍDA POR UM ALUNO DO 3.º ANO	138
FIG. 7.2. FICHA DE TRABALHO ORIENTADORA DA LEITURA DA NARRATIVA	139
FIG. 7.3. PRIMEIRO TEXTO DRAMÁTICO ESCRITO PELOS ALUNOS	141
FIG. 7.4. FICHA DE ANÁLISE DE UM TEXTO DRAMÁTICO MODELO	143

FIG. 7.5. POEMA E TAREFAS	147
FIG. 7.6. LENGALINGA ESCRITA POR UM GRUPO DE ALUNOS	149
FIG. 7.7. LENGALINGA ESCRITA POR UM GRUPO DE ALUNOS	151
FIG. 7.8. TRANSFORMAÇÃO DE UM POEMA NUM TEXTO INFORMATIVO	152
FIG. 8.1. <i>ORELHAS DE BORBOLETA</i>	166
FIG. 8.2. UM DOS PRIMEIROS CARTAZES DA COCA-COLA (1931)	168
FIG. 8.3. CARTAZES RECONSTRUÍDOS PELOS ALUNOS	173
FIG. 8.4. <i>O LIVRO DOS PORQUINHOS</i>	173
FIG. 8.5. CATEGORIZAÇÃO DA <i>MÃE</i> PRESENTE NAS NARRATIVAS E NOS <i>SPOTS</i> PUBLICITÁRIOS ANALISADOS PELOS ALUNOS	174
FIG. 8.6. ANÁLISE DOS DADOS PRESENTES NAS TABELAS ACIMA APRESENTADAS.	174
FIG. 9.1. REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO	197
FIG. 10.1. PLANIFICAÇÃO DO TEXTO E TEXTO FINAL	223
FIG. 10.2. HISTÓRIA E PPT – DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA	225
FIG. 10.3. PPT – DISCRIMINAÇÃO VISUAL	225
FIG. 10.4. APRESENTAÇÃO À TURMA DO TRABALHO SOBRE ANIMAIS EM VIA DE EXTINÇÃO: TARTARUGAS DAS GALÁPAGOS	227
FIG. 10.5. PLANIFICAÇÃO, TEXTUALIZAÇÃO E REVISÃO DO TEXTO: <i>O SAPO APAIXONADO</i>	229
FIG. 10.6. ILUSTRAÇÃO DAS HISTÓRIAS ÁUDIO HTTP://HISTORIAS.DGICD.MIN-EDU.PT/	230
FIG. 10.7. TRABALHO REALIZADO EM <i>PAINT</i> POR UMA TURMA DO 2.º ANO, RELACIONADO COM UMA AULA SOBRE A HIGIENE, DEPOIS DE CONSTRUÍREM OS RESPECTIVOS TEXTOS EM <i>WORD</i> .	231
FIG. 10.8. EMISSÃO DA <i>RÁDIO AVENTURA</i>	234
FIG. 11.1. CAPA DO PORTEFÓLIO	244
FIG. 11.2. ÍNDICE DO PORTEFÓLIO	244
FIG. 11.3-A. ALGUNS TEXTOS DO PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS	246
FIG. 11.3-B. ALGUNS TEXTOS DO PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS	247
FIG. 11.5. REGISTO DA VOZ DO AUTOR DO PORTEFÓLIO	249
FIG. 11.6. REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA CORREÇÃO E VELOCIDADE DA LEITURA	254

Um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porque”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos. É provável que, sem um desenvolvimento profissional contínuo, as conceções de si próprios como educadores, com propósitos mais amplos, diminuam.

Os bons professores são tecnicamente competentes e refletem sobre assuntos mais abrangentes relativos aos objetivos, ao processo, aos conteúdos e aos resultados.

Christopher Day

INTRODUÇÃO

Este volume é constituído por 11 textos da autoria de formadores residentes do núcleo regional do PNEP de Braga, sedado na Universidade do Minho, alguns dos quais em coautoria com a responsável pela coordenação do programa no ano letivo de 2009-2010. A única exceção é constituída por um texto que dá conta da experiência de duas professoras que, num contexto de investigação-ação constituído pelo seu estágio profissional, desenvolveram o trabalho que aqui apresentam, na altura partilhado com os formadores do PNEP.

Nos textos, os autores dão conta de algumas das aprendizagens profissionais sobre o ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico resultantes da sua participação no PNEP. Razões e finalidades, conteúdos e processos pedagógicos são o objeto da sua reflexão. Os autores analisam conceções e práticas passadas, pronunciam-se sobre conceções aprendidas, veiculadas e experimentadas nas salas de aula, e equacionam a sua prática futura de ensino do português. As reflexões são ilustradas com exemplos da prática formativa, seja na forma de planificações, de descrições de aulas observadas, de recursos e de produções originais dos alunos, ou de transcrições de reflexões dos formandos ou de interações mantidas pelos alunos, ou ainda na forma de reflexões sobre as suas novas práticas, entretanto revistas à luz das aprendizagens construídas enquanto formadores.

Cada um dos capítulos é dedicado a uma das temáticas que constituíram quase todo o programa levado ao terreno no referido ano de formação. No primeiro capítulo os formadores Elisa Miranda, Isabel Vidal Mendes e Jorge Faria refletem sobre aprendizagens realizadas no âmbito da Oficina Temática dedicada à promoção da consciência linguística. No capítulo seguinte, Ana Maria Rodrigues, Maria da

Conceição Araújo e Teresa Maria Mendes dão voz a aprendizagens realizadas sobre o processo de identificação de palavras escritas (ou leitura inicial), e no capítulo seguinte, Ana Maria Lopes, Maria José Machado e José Manuel Carvalho reanalisam o ensino do processo da representação escrita de palavras (ortografia), tal como experimentado no âmbito do PNEP. Maria Alzira Ribeiro, Maria do Carmo Silva e Vítor Leite debruçam-se, no capítulo 4, sobre o ensino do processo de construção de significados (leitura de textos), e, no capítulo 5, Manuel Albano Gonçalves, Albertino Lobo, Ana Clara Martins e Cândido Castro escrevem sobre as aprendizagens realizadas no âmbito do processo de produção escrita de significados (escrita de textos). O capítulo 6 é dedicado às aprendizagens realizadas sobre o ensino dos textos não literários, sendo da autoria de Lúcia Alves Costa, Maria Irene Leite e Maria Manuela Reis. Os formadores Ana Maria Pinto, Ana Coelho Lopes, Ana Poças Gomes e José Manuel Barroso refletem, no capítulo 7, sobre aprendizagens realizadas no âmbito do ensino dos textos literários. O capítulo 8, da autoria de Maria Joana Carvalho, Vânia Direito Dias e Íris Susana Pires Pereira, relata os resultados da implementação de um projeto de desenvolvimento de literacia crítica. No capítulo 9, João Loureiro Pereira, João Rodrigues Pereira e Íris Susana Pires Pereira oferecem um relato detalhado de uma experiência de promoção de conhecimento explícito da língua, e, no capítulo 10, Helena Vilas Boas, José Alberto Dias e Íris Susana Pires Pereira refletem especificamente sobre aprendizagens realizadas acerca da utilização das TIC no ensino do português, tal como promovido pelo PNEP. Finalmente, Maria Fernandes Ferreira e Íris Susana Pires Pereira analisam alguns índices de impacto do estudo da avaliação das aprendizagens linguísticas, tal como realizado numa das sessões de formação.

CAPÍTULO 1

SOBRE A PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: APRENDIZAGENS REALIZADAS NO CONTEXTO DO PNEP

Elisa Miranda

Agrupamento de Escolas Monsenhor Elísio Araújo

Isabel Vidal Mendes

Agrupamento de Escolas Gonçalo Sampaio

Jorge Faria

Agrupamento de Escolas Vila Cova

INTRODUÇÃO

Nós, professores, temos consciência de quão difícil nos resulta a tarefa de ensinar a língua, designadamente ao nível dos alunos do primeiro ciclo e em particular no primeiro e segundo anos.

Apesar de dotados de um mecanismo inato de aquisição da linguagem, garantia da construção da gramática mental básica (unidades e regras) que permite a capacidade de comunicar, verificamos que para uma grande parte das crianças, que chegam ao primeiro ciclo, esse conhecimento intuitivo e inato não é suficiente para realizar, de forma adequada e com sucesso, todo o processo de aprendizagem e estudo da língua especializada que se inicia.

Urge, portanto implementar de forma sistemática o seu estudo, provocando momentos de reflexão, de confronto e abstração para garantir que haja mesmo verdadeira aprendizagem, uma aprendizagem obtida de modo consciente.

Vem neste sentido a importância dada pelo PNEP ao estudo da consciência linguística como a reflexão consciente e deliberada sobre a própria língua, sobre o seu uso e aplicação, sobre os seus sons, sobre os seus significados, descontextualizada do propósito comunicativo.

Subdividido em consciência fonológica, consciência da palavra e noção de frase, o conceito de consciência linguística está também plasmado nos novos *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009), esperando-se a sua iniciação na educação pré-escolar, tal como indicado nas Metas de Aprendizagem para esse nível educativo.

Diz a literatura sobre esta temática que quanto mais elevado é o nível de consciência linguística dos alunos maior é o êxito na aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Freitas et al., 1998).

Das temáticas estudadas e trabalhadas por nós com a formação PNEP, a referente à consciência linguística suscitou em nós grande impacto, quer na nossa própria formação, quer depois junto dos formandos, nas sessões teóricas e na aplicação prática, nos circuitos tutoriais. Apresentamos de seguida algumas evidências desse impacto nos professores que trabalharam esta temática com crianças do 1.º ciclo. Debruçamo-nos apenas sobre alguns aspetos, aqueles que foram para nós os mais relevantes... Apresentamos também alguns exemplos ilustrativos das atividades realizadas e reflexões nossas e dos nossos formandos.

1. CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA

Pelo seu caráter inovador, ao nível de 1.º ciclo, o desenvolvimento da consciência linguística suscitou-nos curiosidade e empenho e foi uma das temáticas mais difíceis de implementar, pois não conhecíamos nem estratégias nem ferramentas, nem saberes específicos para o seu domínio e uso.

Nas suas reflexões, alguns formandos disseram: “O desenvolvimento da consciência fonológica não esteve presente no currículo da nossa formação inicial, nem de outras formações que fomos fazendo...”; “Não encontrávamos no programa em vigor nenhum conceito que diretamente lhe fizesse referência (...); Eu nunca tinha ouvido falar em consciência fonológica...” (reflexão portefólio formando).

Segundo Inês Duarte, na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência linguística* (2008), a consciência linguística é um nível de conhecimento linguístico que envolve reflexão/capacidade de pensar sobre a linguagem oral – suas unidades e regras. “É um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (p.18). É um nível de conhecimento linguístico descontextualizado do contexto comunicativo (não é ‘para comunicar’). Muitas das dimensões que constituem a consciência linguística não são espontâneas, como o mecanismo inato de aquisição da linguagem, exigindo treino específico sistemático e intencional.

A consciência linguística envolve várias dimensões, mas as mais trabalhadas nos circuitos tutoriais da formação PNEP e que nos solicitaram uma maior reflexão foram a consciência fonológica e a consciência de palavra.

A consciência fonológica é a capacidade de prestar atenção consciente e deliberada às unidades sonoras (e não ao significado) das palavras e de refletir sobre essas unidades. A consciência de palavra é a capacidade de prestar atenção às palavras da linguagem oral e de refletir sobre elas enquanto unidade da fala.

Sobre consciência fonológica, escreve Inês Sim-Sim:

Muitos investigadores concordam, hoje em dia, que o conceito de consciência fonológica remete para uma habilidade geral que apresenta dois níveis. Um nível inicial que está associado à análise e manipulação de unidades maiores do que os fonemas (as sílabas), e um segundo nível mais elaborado que se manifesta apenas quando as crianças já dispõem de algumas competências de leitura e que está associado à análise e manipulação das unidades fonémicas (Sim-Sim et al., 2008:52).

A criança revela *consciência silábica* quando consegue isolar sílabas de uma palavra. Esta habilidade é a primeira a ser adquirida e é a mais fácil pois, de facto, acontece implícita e espontaneamente.

Quando consegue isolar unidades dentro da sílaba, isto é, prestar atenção a sequências/grupos de sons dentro da sílaba, a criança revela *consciência intrassilábica* (ex: *mar*; *praia*; *saia*).

Quando conseguir isolar os sons da fala, (p.r.a.t.o.s), a criança revela já *consciência fonémica*, que é a capacidade consciente e deliberada de prestar atenção

aos sons dentro das sílabas. É a *mais difícil* de adquirir, mas também a *mais importante* nos momentos iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Sim-Sim, a dificuldade decorre do facto de os fonemas serem entidades abstractas, já que são coarticulados (ou seja: não existem fronteiras explícitas entre os fonemas quando são pronunciados dentro das palavras). Por exemplo quando proferimos a palavra *pá*, os movimentos articulatórios necessários para produzir os sons [p] e [a] são realizados ao mesmo tempo, o que torna muito difícil a separação individual de cada um dos sons (Sim-Sim et al., 2008:50).

A investigação tem revelado que quanto mais elevado é o nível de consciência linguística dos alunos maior é o êxito na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, pois um dos passos mais importantes para facilitar a iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão dos alunos sobre a oralidade, concretamente no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala em frases, das frases em palavras, das palavras em sílabas e destas nos sons que as compõem.

A consciência fonológica tem influência crítica na compreensão do funcionamento do *princípio alfabético* e, por conseguinte, na *aprendizagem inicial da leitura e da escrita em português* porque, para aprender um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas, os sons da fala, e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas.

Assim, ao trabalharmos a consciência fonológica estamos a desenvolver nos alunos a capacidade de prestar atenção à dimensão sonora da linguagem oral e a ajudar a criança a *distinguir/identificar* sons individuais nas palavras, estabelecendo-se assim o ponto de partida (mais) lógico para a aprendizagem das letras, que são símbolos que representam (arbitrariamente) esses sons.

Os trabalhos de Sim-Sim (1998) e Veloso (2007) mostram que as crianças portuguesas revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica à entrada na escola.

Hoje sabe-se que a maior parte das crianças, à entrada na escola é capaz de segmentar oralmente o contínuo da fala, de acordo com as partições silábicas, isto é conseguem partir as palavras em sílabas, mas não conseguem fazer as partições em sons

ou grupos de sons, nem isolar as palavras num contínuo da fala, querendo isto dizer que os alunos não têm ainda a consciência fonológica e de palavra desenvolvida.

Para uma criança que não consegue ainda segmentar os enunciados orais nas suas unidades mínimas nem distinguir a fronteira de palavra num contínuo da fala, é muito difícil a tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema para representar adequadamente as palavras no modo escrito.

Concordamos com as palavras de Sim-Sim et al. (2006) quando referem que as crianças antes de se iniciarem formalmente na linguagem escrita devem poder brincar conscientemente com os sons da sua língua, através de rimas e aliterações, da reconstrução, da segmentação, da manipulação e da identificação das unidades sonoras.

Os estudos neste domínio indicam que, para ter um bom desempenho na leitura, a criança deve partir daquilo que conhece - os sons - para o desconhecido - a representação gráfica, isto é, deve identificar e distinguir os sons individuais nas palavras, para perceber como eles se juntam para formar palavras orais (associação de sons com letras). E para um bom desempenho na escrita é necessário separar as palavras nas unidades sonoras que as constituem (segmentação de sons), facilitando assim a soletração.

2. A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO PNEP

Refletindo sobre isto, durante o nosso percurso ainda de formandos e mesmo depois já como formadores, fomos nos apercebendo que seria de toda a importância para o sucesso da aprendizagem iniciar todo este processo da consciência fonológica no ensino pré-escolar. Seria mesmo essencial que, no modo oral, os educadores de infância comessem de forma sistemática e coerente a planear atividades no sentido de desenvolver a consciência linguística dos alunos do nível pré-escolar. Foram-se amadurecendo ideias, traçando percursos e, no âmbito do PNEP, surgiu e implementou-se uma formação para esse público, em que pudemos trabalhar esse assunto.

Ao longo de todo o percurso de formação PNEP, e especificamente nos circuitos tutoriais em que se ligava a teoria e a prática, o nosso empenho e curiosidade, enquanto professores, foi-nos levando à inovação e alteração de práticas em torno da consciência linguística, pois nós professores não trabalhávamos estes conceitos, pela pouca importância que lhes eram atribuídos na aprendizagem. Assim, passamos a procurar adequação de instrumentos de estudo, de treino e espicaçamento de tal consciência e descoberta de meios e ferramentas e novas metodologias a utilizar, verificando-se também uma intencionalidade nas atividades realizadas na sala de aula. Dizem os formandos nas suas reflexões:

A formação, no âmbito do PNEP, com particular relevância *O desenvolvimento da consciência fonológica* fez despertar em mim uma maior sensibilidade para os aspetos do desenvolvimento da linguagem (...) e levou-me à convicção da necessidade urgente do professor do 1.º ciclo conhecer as concepções que as crianças têm da relação que existe entre fala e escrita, o que pensam elas que é aprender a ler e a escrever (...).

Assim, percebi que o domínio da oralidade era determinante, pelo que o contínuo sonoro e a forma como se organiza eram fundamentais para a consciência fonológica e, consequentemente, para o tirocínio da leitura e da escrita.

Foi a minha tomada de consciência da importância da consciência fonológica para um melhor desempenho dos alunos na escrita e na leitura (reflexão portefólio formando).

Este percurso no PNEP levou-me ao domínio de novos conceitos e ao aprofundamento de algumas concepções teóricas e princípios pedagógicos expressos nos novos programas de português:

Com a formação do PNEP aprendi a ensinar de forma a consciencializar os alunos para a relação existente entre a língua falada e a escrita, trabalhar ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica (reflexão portefólio formando);

A formação desenvolvida no âmbito do PNEP consolidou de forma acentuada os conceitos que já possuía em matéria de como se deve desenvolver a linguagem oral, a forma como se pode trabalhar a emergência da leitura e escrita através do desenvolvimento da consciência fonológica (reflexão portefólio formando).

Assumo que após uma longa caminhada à procura do sentido e da importância da formação, finalmente constatei que apesar da pertinência de todos os conteúdos abordados nas oficinas, o desenvolvimento da consciência

fonológica constitui sem dúvida um pilar, pois refere-se à capacidade de focar a atenção em todas as unidades de som, incluindo a consciência de palavra, da sílaba e do fonema (reflexão portefólio formando).

Recordamos que nas práticas quotidianas dominava o entendimento de que para aprender a ler e a escrever, no 1.º ciclo, era apenas necessário ter bem desenvolvidas certas habilidades neurológicas, percetivas e motoras que contribuiriam para a *prontidão para a leitura e a escrita*. Esta era uma perspectiva meramente mecanicista, não linguística, individual, descontextualizada. A finalidade das práticas pedagógicas era apenas a de estimular essas capacidades físicas, como exercícios de estimulação neurológica, sensorial e percetiva, de interiorização do esquema corporal, de grafismos... para assim promover a maturidade / a preparação ‘física’ para a leitura e a escrita... mas não a vivência de experiências da leitura e de escrita, nem o favorecimento de aprendizagens relacionadas. Nas atividades de aprendizagem e ensino da língua, nós partíamos da apresentação do grafema para o fonema, fazendo a reflexão sobre a língua, com base na escrita, provocando alguns equívocos como, por exemplo, dizer que a língua portuguesa possui 5 vogais (*a, e, i, o, u*), quando, na verdade, o português apresenta 14 vogais (9 vogais orais e 5 vogais nasais) no modo oral e 5 grafemas ou letras, que as representam no modo escrito.

Verificámos que os conceitos referentes à consciência linguística constam do novo programa de português para o 1.º ciclo (Reis et al., 2009). Refere-se que

é também este o momento em que os alunos tomam consciência das relações essenciais existentes entre a língua falada e a língua escrita (...) Paralelamente a estas atividades assumem particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita (p. 22);

Nas orientações de Gestão, o programa refere também que

no domínio da leitura (...) a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica são aprendizagens a privilegiar no início da escolaridade. O desenvolvimento da consciência fonológica a partir de atividades de identificação, de manipulação, de segmentação e de reconstrução dos sons da língua facilita a aprendizagem da leitura (p 69);

Refere ainda que “o professor deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização” e “o trabalho a realizar com os alunos deverá ser devidamente

planificado pelo professor para que, por um lado, se desenvolvam momentos específicos de trabalho com a língua e sobre a língua” (p 72).

Compreendendo a importância de desenvolver no aluno esta competência, diz um dos formandos na sua reflexão: “Temos de procurar formas de conseguir que o aluno compreenda a importância de refletir sobre a língua e nela, especificamente, sobre a vertente fonémica”.

Enquanto formadores, as tarefas que pudemos observar, em contexto de sala de aula, facilmente identificam um conjunto de experiências de aprendizagem que os docentes não estão habituados a praticar, mas às quais os alunos são completamente recetivos, pela novidade e desafio que colocam. Além de posicionarem o aluno frente a formas de brincar com a linguagem, permitem também, de forma lúdica, exercitar por um lado, a segmentação oral de sons, que permite às crianças separar palavras nos seus sons constituintes, e por outro, a reconstrução oral de sons, que permite ouvir como os sons se juntam para formar palavras orais, conhecimentos valiosos para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos.

Fazer corresponder um som da fala a um grafema é uma tarefa com um grau de complexidade elevado, quando desempenhada por crianças que não conseguem segmentar os enunciados orais nas suas unidades mínimas. E, porque aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades fónicas do oral para a escrita, a primeira tarefa da escola deverá ser, assim, a de promover o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças.

Apresentamos de seguida algumas atividades ilustrativas dessa procura. São atividades de promoção da consciência linguística, mais especificamente, de palavra, de sílaba e fonémica, realizadas nas salas de aula tutoriadas.

Estamos convictos que dessas tarefas resultou um enriquecimento dos alunos ao nível do domínio explícito da língua e da sua organização em contexto de trabalho, assim como da prática pedagógica do professor.

1ª Atividade:

A primeira atividade que aqui trazemos foi desenvolvida com uma turma de primeiro ano e combina de um modo interessante a promoção da consciência de

palavra (em particular, do reconhecimento da fronteira gráfica) e da consciência fonológica. Transcrevemos excertos da reflexão escrita que a formanda registou no seu portefólio, que mostram como procurou motivar os alunos para as tarefas de promoção destas capacidades de reflexão sobre a língua oral. Neste caso, muitas das tarefas realizadas aparecem já apoiadas na própria representação escrita (não são puramente 'orais'). Tratando-se de conceitos novos para esta professora, é, no entanto, visível o grau de transferência destes novos conceitos para a sua prática e a sua grande capacidade de os mobilizar nas avaliações que fez das capacidades reveladas pelos seus alunos:

Foi com base no pressuposto de que aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades fónicas do oral para a escrita, que se desenvolveu esta atividade. Iniciámos a sessão com a apresentação aos alunos de uma caixa redonda e misteriosa, procurando despertar a atenção e a curiosidade, o que desde logo conseguimos, pois todos se empenharam em descobrir o que teria aquela misteriosa caixa.



Fig. 1. 1. *A Joaninha Vaidosa*

Para os ajudar na resolução do enigma, fomos dando algumas pistas como: é um inseto, tem asas, duas antenas, é vermelho e com pintinhas pretas... Com esta última pista, resolveram o mistério e passámos à montagem de uma joaninha que já tinha sido previamente preparada. (...). A atenção e motivação para a sessão já estavam conseguidas, pois, ao contrário das outras, aquela joaninha tinha as pintinhas prateadas, tinha um vestido e mais... esta era uma *Joaninha vaidosa*!

(...) Ao longo da visualização e audição da história, toda a turma se manteve em silêncio e atenta ao desenrolar dos acontecimentos. O uso das novas tecnologias tornou, sem margem para dúvidas, a história mais atrativa e a atividade mais

motivadora. Mas, foi na exploração oral da história que os resultados saltaram à vista: a maioria dos alunos participou com entusiasmo na resposta às questões levantadas sobre o conteúdo da mesma: o tempo e o local da ação, as personagens. (...)

Recorrendo à visualização da Joaninha que já tínhamos fixado no quadro e com base na história ouvida e visualizada, os alunos facilmente caracterizaram *A Joaninha Vaidosa*, dizendo que ela era bonita, elegante, chique... e *muito vaidosa*. Escrevemos então no quadro a frase “A Joaninha era muito vaidosa” e os alunos foram segmentando a frase em palavras, seguido da segmentação da palavra em sílabas. A segmentação foi sempre feita com a ajuda da marcação do ritmo dos sons (sílabas) com palmas para melhor compreensão da atividade.



Fig. 1.2. O processo de caracterização da Joaninha

Verificámos que a maioria da turma revelava consciência silábica, à exceção de duas alunas que manifestaram ainda algumas dificuldades.

Colocámos então no quadro algumas imagens das personagens que entravam na história, que os alunos foram identificando e, em simultâneo, fomos colando no quadro cartões com as palavras e as respetivas sílabas, à medida que os alunos iam segmentando. Sentimos que os alunos continuavam motivados e interessados na atividade, pois quase se *atropelavam* para participar. (...)

No seguimento desta atividade, colocámos algumas imagens no quadro, para serem identificadas. Os alunos foram então convidados primeiramente a segmentar a palavra em sílabas e depois a sílaba em unidades menores, os sons. (...) Nesta atividade salientaram-se os alunos mais desenvolvidos na consciência fonémica (...). Quanto à consciência intrassilábica, isolar unidades dentro da sílaba, a maior parte das crianças da turma ainda não a possui. (...)



Fig. 1.3. Registo da divisão silábica

Com as sílabas encontradas, procuraram também descobrir outras palavras com sílabas iguais, e palavras iniciadas também com um som escolhido. Foi um jogo muito interessante e divertido, pois a consciência fonológica estava a ser trabalhada ao mesmo tempo que estavam a ler e escrever pequeninas frases. (...) Foram propostas aos alunos tarefas de identificação, isto é, a capacidade de reflexão acerca da composição segmental das palavras, que é fundamental para a compreensão do código alfabético, levando a criança a identificar a sílaba onde ouve um determinado som da palavra que correspondia à imagem. (...)

Ficámos assim mais conscientes de que há competências que têm de ser trabalhadas de forma sistemática e intencional, para serem adquiridas sobretudo (...) na consciência fonémica, preferencialmente de forma lúdica (reflexão portefólio formanda).

Percebendo o alcance e o carácter inovador de trabalhar estas competências, investimos, junto dos nossos formandos, na criação de materiais para facilitar estas aquisições, na mudança de atitude na sala de aula, nas metodologias tendentes a estas aprendizagens. Cremos que foi feito um grande esforço no sentido de inovar as práticas, como se evidencia com as atividades seguintes.

2ª Atividade

A segunda atividade que aqui trazemos foi desenvolvida com uma turma de primeiro ano e centra-se na promoção da consciência fonológica, em particular no desenvolvimento da consciência da existência de mais vogais do que letras que as representam em português. A atividade é descrita por tópicos; transcrevemos depois excertos da reflexão escrita que o formando registou no seu portefólio.

Descrição da atividade

Motivação: audição de sons: do ser humano e de animais domésticos e selvagens;

Trabalho específico de promoção da consciência dos sons vocálicos:

- Associação individual de um som vocálico a uma imagem dada;
- Composição de puzzles após a descoberta/associação dos sons (trabalho de grupo);
- Encontrar representações gráficas para os sons que ouvem;
- Reconhecer e distinguir sons vocálicos para uma só letra em novas imagens legendadas, colando-as num cartaz correspondente a cada uma das vogais;
- Reconhecer e distinguir vogais nasais e orais, formando dois cartazes diferentes (com recurso às imagens da atividade anterior);
- Reconhecer e dividir em sílabas e sons as palavras dadas (alusivas às imagens), escrevendo em cada uma o número correspondente;
- Aplicar e referir conhecimentos adquiridos no decorrer das atividades.













 Ponte	 pá	 rã
 Avô	 lê	1 um
 elefante	 pé	 avó
 mota	 tomate	 queijo
 pente	20 vinte	

Fig. 1.4. Cartaz das vogais

As atividades desta sessão foram bastante apreciadas pelos alunos e enriquecedoras tanto para eles quanto para mim, como formanda/docente, uma vez que também não dominava este assunto, já que considerava ainda a existência de apenas cinco vogais, embora com diferentes sons. Esta atividade ilustra como se processou o desenvolvimento da consciência fonológica em contexto de sala de aula estimulando a capacidade de reflexão e análise sobre a língua oral.

Não se tornou uma aula expositiva mas uma aula ativa onde os alunos tiveram oportunidade de serem eles a tirar as conclusões. Sinto e percebo que não poderei continuar a abordar a entrada dos meus alunos no mundo da leitura e da escrita como até agora tenho feito. Reconheço que não respeitava, por desconhecimento, o princípio alfabético. Partia da letra para o som, sem nunca valorizar verdadeiramente os sons das letras, das palavras. São muitos anos de uma prática enraizada noutros pressupostos. O manual em nada ajuda. É necessária uma prévia e aprofundada planificação. Aliás, esta aula só foi possível acontecer porque houve uma grande ajuda e cumplicidade, no âmbito da formação, entre formador e formando, particularmente na planificação e na reflexão.

Depois da atividade concluída os cartazes ficaram expostos na sala para que, visualizando, seja mais fácil a apreensão deste conteúdo, por parte dos alunos, o qual é essencial na aquisição das competências da leitura e da escrita. A atividade revelou-se de tal forma motivadora, que os alunos preferiram adiar a hora do intervalo para poderem finalizar todas as atividades.

3ª Atividade

Num primeiro tempo, os alunos resolveram uma adivinha que consiste em trocar uma letra por outra para encontrar a solução. No decorrer da resolução surge uma pequena poesia, de José Paulo Paes, *Troca de letras*.

Num segundo tempo, os alunos realizaram trocas de letras para formar novas palavras.



Fig. 1.5. primeira parte do poema *Troca de letras*

Por fim, os alunos descobriram rimas no texto inicialmente dado (*Troca de letras*) e por último completaram rimas lengalengas e quadras. A finalidade era a de ajudar os alunos a compreender que a escrita é uma representação da língua oral, como a formanda refere na sua reflexão:



Fig. 1.6. Registo da troca de sons & letras para formar novas palavras

De forma muito lúdica, esta aula pretendia desenvolver a consciência linguística dos alunos, recorrendo aos sons, letras, palavras, rimas, quadras... Brincando com as palavras, os alunos foram executando uma série de atividades em que todos se empenharam com muito entusiasmo. Num primeiro tempo, os alunos tinham que resolver uma pequena adivinha:

*Que podes tu fazer
para tornar o elefante
um pouco mais elegante?*

Foi colocada no quadro a imagem de um elefante e pediu-se a uma aluna para dispor, por baixo da imagem, letras recortadas em papel de maneira a formar a palavra elefante. A seguir, foi feita a pergunta oralmente e também escrita numa cartolina e situada junto à imagem do elefante.

Alguns alunos responderam: “O elefante tinha que fazer dieta”; “Pôr um laço no elefante”; “O elefante tinha que pôr gel”...

De forma a ajudar os alunos, escreveu-se no quadro as palavras elefante e elegante, uma por baixo da outra e aí um aluno disse que eram palavras muito parecidas; outro referiu que as letras eram todas iguais menos as letras f e g. Assim, uma aluna foi ao quadro e colocou por cima da letra f de elefante uma letra g vermelha (de papel) e todos leram “elegante” e desse modo resolveram a adivinha.

Deu-se continuidade, colocando a imagem de um rato e as letras em papel da palavra rato sugerindo trocar a letra r de rato por g e o que daria?

Desse modo, tinha-se acabado de construir no quadro o poema *Troca de Letras*, que foi distribuído a cada aluno e colado no caderno diário.

Seguiu-se a realização de uma ficha onde tinham que trocar uma letra (ou duas ou mais ou mesmo eliminar partes de uma palavra por outra) de maneira a formar uma nova palavra. Todos os alunos executaram com êxito e entusiasmo esta atividade. A correção foi efetuada no quadro.

Por último, foi-lhes distribuída uma ficha para escreverem as palavras que rimavam com *elefante* e *perigo* e, por fim, encontrarem as palavras-rimas que faltavam nas lengalengas e quadras propostas. A correção foi efetuada no quadro, cada aluno dando uma resposta.

A aula decorreu de forma muito positiva. Os alunos foram capazes de fazer as substituições dos grafemas nas palavras apresentadas, e compreenderam que a simples troca de grafema altera palavras muito próximas ao nível da escrita (troca de consoante) mas muito díspares ao nível do significado. Portanto, com a colocação de uma nova consoante, os alunos encontravam várias palavras (ex: mala, sala, pala, fala, etc).

Estes exercícios tiveram o condão de obrigar os alunos a pensarem em novas palavras partindo de uma original. As tentativas efetuadas fizeram com que tivessem chegado a palavras que não existiam.

Foi gratificante verificar o empenho dos alunos na procura de palavras que se encaixassem nas apresentadas partindo de substituições de grafemas em qualquer parte de palavras.

Aprendemos, todos nós, que a simples troca de um grafema/fonema altera completamente o significado das palavras e que, através do jogo, as crianças executaram as atividades propostas e iniciaram um processo de consciencialização e de reflexão sobre o processo de construção das palavras.

CONCLUSÃO

No trabalho desenvolvido na formação PNEP, os powerpoints apresentados nas oficinas temáticas, as brochuras com relevância nesta área (Freitas, et al., 1998) e todos os outros materiais disponibilizados aos formandos constituíram-se como recursos muito importantes, proporcionando-nos novos conhecimentos assim como uma variedade de estratégias e metodologias de ensino motivadoras, que nos permitiram reestruturar as dimensões teóricas e práticas da nossa intervenção na sala de aula. Foi apresentada teoria, com aplicação prática, e o resultado foi um forte investimento na alteração das práticas, das metodologias ativas e pró-ativas, das capacidades reflexivas dos professores, facto este que se mostra muito importante na prossecução dos objetivos da formação PNEP e das orientações dos novos *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009).

Destacamos os nossos receios de que quem não frequentou a formação demonstre muitas dificuldades em compreender os novos programas a este nível particular.

O que poderá planear um professor que não tenha conhecimento destes pressupostos teóricos e mesmo metodológicos para trabalhar na promoção da consciência linguística? Como poderíamos desenvolver atividades conducentes ao desenvolvimento da consciência fonológica se não tivéssemos conhecimento deste conceito e que atividades poderíamos desenvolver e como desenvolvê-las? Se não tivéssemos tido acesso a esta formação (como aliás acontece a muitos dos professores) não entenderíamos estas orientações. Como reagiríamos? Continuaríamos, certamente, regidos pela boa-fé e modelos de ensino ultrapassados mas que iam sendo entendidos como corretos. Agora, após a formação PNEP e conhecedores dos novos conceitos e formas de aplicarmos a língua e a estudarmos, somos levados a propagar os efeitos positivos que um ensino e uma aprendizagem segundo estes moldes implicam quer nos professores, porque trabalham sustentadamente os vetores significativos da nossa língua, que nos alunos, que iniciam uma aprendizagem congruente entre a oralidade e o âmbito da sua aprendizagem escolar.

Estas são questões que se nos colocam. Seríamos capazes de melhorar os nossos conhecimentos e práticas e de construir os verdadeiros sentidos ocultos em

muitas passagens do novo programa? Teríamos tido a oportunidade de construir os saberes necessários para tal? Mas mais importante ainda seria saber que não teríamos ficado a saber como melhor os operacionalizar nem, tão-pouco, conheceríamos os efeitos que o trabalho de consciência linguística realmente produz nas aprendizagens dos alunos.

Não se vislumbram, portanto, facilidades para que quem não teve ou fez formação de nível PNEP, ou outra com tal profundidade, aceda a esta filosofia de pensar a língua e ao seu ensino ou aos modos de a apreender, aos pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos.

Atendendo a que este livro é destinado a quem participou na formação PNEP mas também àqueles que não tiveram tal oportunidade, esperamos que seja instrumento valioso para a mudança e melhoria das práticas pedagógicas, pois consta de um novo modelo mais operativo e consciente de ensinar e aprender a nossa língua.

REFERÊNCIAS

- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC/PNEP.
- Freitas M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC/PNEP.
- Sim-Sim, I., (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC/PNEP.
- Veloso, J. (2007). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS ESCRITAS

Ana Maria Rodrigues

(Agrupamento de Escolas de Vila Verde)

Maria da Conceição Araújo

(Agrupamento de Escolas de André Soares)

Teresa Maria Mendes

(Agrupamento de Escolas de Escolas de Braga Oeste)

INTRODUÇÃO

Este capítulo surge na sequência de um conjunto de relatos, de experiências e de reflexões produzidas em torno da temática: *O processo de identificação de palavras escritas: o leitor principiante*, e reflete a aprendizagem que fomos fazendo sobre esse assunto ao longo da formação PNEP.

Hoje temos um conhecimento diferente acerca dos mecanismos cognitivos, linguísticos e psicolinguísticos envolvidos na aprendizagem inicial da leitura bem como das estratégias pedagógicas que consubstanciarão um ensino mais eficaz. Conseguimo-lo enquanto professores-formandos, nas sessões coordenadas no núcleo da UM, com base em todo o trabalho de pesquisa em torno dos conhecimentos que as investigações mais recentes têm vindo a produzir e que constituíram a base teórico-conceitual e metodológica que *enformou* as Oficinas Temáticas (OT) que realizámos

nos nossos agrupamentos, mas também no decurso do acompanhamento tutorial dos formandos, onde pudemos apoiar a operacionalização prática desse conhecimento. Pelo caminho, sentimos e lemos efeitos nos formandos, nos alunos e em nós próprias, o que despoletou uma avaliação investigativa e (co)refletida da prática pedagógica, que nos fez repensar os processos e os procedimentos de identificação das palavras escritas em que temos de iniciar os nossos alunos. Todo este processo formativo veio determinar uma alteração substancial das nossas práticas pedagógicas, conforme teremos oportunidade de explicitar numa situação concreta que apresentaremos no final deste capítulo.

Na abordagem à temática realizada na OT4, procurámos, a partir de uma reflexão partilhada e conjunta com os formandos, ajudá-los a descobrir, a reformular ou mesmo a enriquecer, tal como nós o fizéramos na sessão da UM, em que esta temática esteve subjacente, o conhecimento sobre o complexo processo de identificação das palavras escritas, uma das dimensões da linguagem especializada, que requer o domínio de processos e estratégias específicas. Compreendemos por que razão a iniciação ao código escrito não se restringe à aprendizagem das letras como era comumente aceite, e como ela não é de modo algum o início do processo. O objetivo da leitura é acima de tudo a descoberta das palavras escondidas atrás desses símbolos, palavras essas portadoras de significados, que a criança tem de aprender a identificar de forma rápida e eficaz, quer a partir do seu reconhecimento global quer da conversão das letras nos sons que as constituem, assumindo-se deste modo sujeito ativo nessa mesma aprendizagem.

1. O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS ESCRITAS

Na sessão de formação realizada sobre este assunto, começámos por propor aos formandos uma série de atividades práticas, intencionalmente delineadas, com o objetivo de lhes colocar o desafio de refletirem sobre a forma como eles próprios, leitores adultos, identificavam as palavras escritas, sobre as estratégias que utilizavam e sobre se essas estratégias eram as mesmas perante palavras escritas que lhes fossem, ou não, familiares.

As palavras escolhidas foram “carinho” e “Pneumoultramicroscopicossilicovulcanoconiótico”. As discussões e reflexões imediatamente subsequentes permitiram-nos aferir e reconhecer diferentes estratégias usadas pelo leitor adulto no processo de identificação das palavras escritas. Quando a palavra nos é familiar, fazemos o reconhecimento direto, imediato, global da palavra escrita. Utilizamos a via direta para acedermos automaticamente ao léxico ortográfico mental, o que vai permitir a ativação semântica e, nessa medida, o acesso ao significado da palavra. Chegámos assim à conclusão de que foram as estratégias lexicais que permitiram a identificação da palavra escrita “carinho”. Em seguida foi pedido aos formandos que procedessem à leitura da segunda palavra, que escolhemos propositadamente para que lhes fosse totalmente desconhecida, e assim podermos constatar que aqui a identificação foi indireta, mediada com recurso a pistas fonéticas e à conversão letra-som, numa tentativa de *adivinhar* a pronúncia plausível da palavra. Foi a utilização da via indireta ou seja, a ativação da forma fonológica da palavra, através do processo de descodificação, que se tentou aceder ao léxico ortográfico mental e, assim, tentar identificar a palavra escrita. Contudo, neste caso a ativação semântica não foi possível uma vez que a palavra em 'identificação' era totalmente desconhecida do leitor (embora tivesse havido a possibilidade de este (ante) ver/adivinhar o significado de 'algumas' das partes constituintes com recurso a outros conhecimentos prévios). Concordamos pois com Sim-Sim (...) quando afirma que “O conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita; quanto melhor se conhecer determinada língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua” (Sim-Sim, 2009: 10). E, tal como salienta a mesma autora, “O reconhecimento da palavra escrita é a *pedra basilar da leitura*” (Sim-Sim, 2009: 12).

Foi com base neste desafio colocado aos formandos, fundamentado em evidências concretas, e na reflexão que a partir dele se desencadeou, que o quadro que se segue adquiriu significatividade: compreendemos verdadeiramente a centralidade do processo de identificação das palavras escritas na leitura, e, sobretudo, os processos implicados nessa identificação.



Fig. 2.1. Estratégias de identificação das palavras escritas

A transposição desta realidade para o leitor iniciado permitiu-nos ter uma visão diferente acerca da forma como se inicia o processo de identificação de palavras escritas e nessa medida repensar as estratégias pedagógicas a implementar em sala de aula.

Compreendemos agora que o leitor tem de ser iniciado na utilização dos dois procedimentos de base da identificação das palavras. Em particular, reconhecemos agora a importância de iniciar o leitor na utilização da via lexical para o reconhecimento automático das palavras escritas e para facilitar a antecipação/adivinhação pelo contexto. Percebemos assim o quão é importante conceber situações, em contextos significativos de aprendizagem, que ajudem o aluno a criar um *depósito* de vocabulário visual que fará parte do registo mental estável de palavras escritas frequentes (vistas muitas vezes) bem como o contexto semântico familiar que lhe permita adquirir a capacidade de antecipar.

Simultaneamente, reconhecemos também que o leitor iniciado deverá também ser ensinado a usar a via sub-lexical, o que lhe permitirá descodificar a partir do estabelecimento da correspondência letra/som. Estamos conscientes de que a compreensão do funcionamento do princípio alfabético é fundamental na aprendizagem inicial da leitura e deve ser interiorizada pelo aluno. Este deve ser capaz

de entender que cada som da língua possui uma representação gráfica, nem sempre com cariz biunívoco. Isto é, que um mesmo som pode ser representado por diferentes grafemas e que um grafema pode estar associado a diferentes sons (cf. capítulos 1 e 3 deste volume).

Ao longo desta sessão de formação, os conhecimentos prévios sobre esta temática, decorrentes de diversificadas experiências profissionais quer dos professores formandos quer dos formadores residentes, foram mobilizados e de alguma forma confrontados, questionados, âmbito de reflexão e ampliação. Houve uma consciencialização de que só através de um ensino explícito, amplo e intencional do funcionamento do princípio alfabético e do reconhecimento de padrões ortográficos será conseguida a automatização das correspondências som/letra em português. Familiarizamo-nos, pois, com uma nova terminologia veiculada pelo novos *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009) acerca das estratégias de leitura: via direta (estratégias lexicais) e via indireta (estratégias sublexicais), cuja combinação sistemática é fundamental no processo de iniciação à leitura, com repercussões também ao nível da ortografia.

O acompanhamento direto e sistemático do novos *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009) foi pois um dos aspetos inovadores da formação. Também ele foi objeto de uma grande reflexão com o intuito de enquadrar as temáticas estudadas na formação. E os formandos referiram ter sido muito útil e proveitoso o acompanhamento direto do programa, e a mobilização, que a partir dele foi feita do papel dos textos na aprendizagem da leitura:

Os textos com que convive, antes de aprender a ler, através da voz de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler e os textos que descobre sozinho, antes e depois de saber ler, contribuem de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como acto voluntário (Reis et al., 2001: 61).

Outro dos aspetos a que atribuíram um carácter bastante inovador foi o facto de neles se assumir que

a leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal (idem: 16),

passagem que nos remete para o ensino das estratégias lexicais (via direta) e das estratégias sublexicais (via indireta) na identificação das palavras escritas. Também foi reconhecida a importância de um ensino explícito amplo e intencional, como um dos fatores de extrema importância na aprendizagem inicial da leitura: “o ensino explícito e sistemático da decifração são condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (idem: 22). Isto é visível no quadro abaixo, retirado da página 35 do texto do novo programa:

LEITURA – 1.º e 2.º Anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO		CONTEÚDOS	NOTAS
Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> Saber manusear livros folheando-os correctamente. Distinguir texto e imagem. Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas. Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita (1). Relacionar os diferentes suportes de escrita com diferentes mensagens (2). Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra (3). Distinguir letra, palavra, frase, texto. Identificar as funções da leitura (para que serve ler) (4). Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra, letra/som. Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes (5). 	<p>Texto e imagem Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita</p> <p>Direccionalidade da linguagem escrita</p> <p>Fronteira de palavra Letra, palavra, frase, texto</p> <p>Funções da leitura</p> <p>Estratégias de leitura Leitura de palavras: <u>via directa</u> e <u>indirecta</u></p> <p>Técnicas de localização da informação: Palavra-chave; formas de destaque (negrito, itálico, sublinhado); ordem alfabética</p>	<p>NOTAS</p> <p>Cf. Plano fonológico; Plano da representação gráfica e ortográfica</p> <p>(1) Ex.: Ler palavras em listas horizontais, verticais e em textos. Ler a frente dos objetos de forma pautada apontando palavra a palavra.</p> <p>(2) Ex.: Jornais, revistas, rádios.</p> <p>(3) Ex.: Segmentar (recortar) textos em frases e palavras, identificar as frases e reconstruir o texto. Realizar a mesma actividade segmentando frases em palavras.</p> <p>(4) Ex.: Realização de passeios descoberta pela escola ou pelo meio circundante, identificando o material escrito e descobrindo a sua função.</p> <p>(5) Ex.: Rodar em textos letas, palavras, sílabas e fonemas.</p> <p>(6) Ex.: Actividades de leitura com pseudo-palavras.</p> <p>(7) Ex.: Actividades a desenvolver antes da leitura do texto: adicionar o conteúdo do texto com base no título, nas ilustrações.</p> <p>(8) Ex.: Mapas de léias – “o que sei sobre...?” (relacionar com um tema específico – ex. os animais, as plantas...).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Ler palavras através de (6): <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento global; - Correspondência som/letra; - Antecipação; chaves contextuais (leitura de palavras em contexto). Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (convencional ou digital). Antecipar conteúdos (7). Mobilizar conhecimentos prévios (8). 		

Fig. 2.2. Processos de identificação das palavras escritas no texto do novo programa

Embora no início os formandos tivessem sentido dificuldades em lidar com o programa de português, em perceber a sua estrutura e conteúdo, aos poucos foram

encontrando o seu *fio condutor* e, no final da formação, estavam já familiarizados com este texto, o que se refletiu nas planificações que foram construindo.

2. O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS ESCRITAS NAS AULAS PNEP

Relatamos aqui uma experiência de aprendizagem com a qual pretendemos demonstrar de que modo os momentos de planificação dos conteúdos a implementar, feita com cada um dos formandos, bem como a testagem/validação empírica em contexto de sala de aula constituíram oportunidades privilegiadas para se reverem as temáticas abordadas, se definirem as estratégias e os recursos a utilizar, o que permitiu renovar consciente e ativamente novas metodologias e estratégias de ensino do processo de identificação de palavras escritas. A assimilação dos conteúdos da formação, que emergiu de forma integrada no espaço da prática, assumiu-se assim como um centro de *design curricular* a partir do entendimento dos interesses e necessidades da turma bem como de situações práticas reais. Este caráter de transversalidade e de contextualização dos saberes, desenvolvido sob uma forte matriz reflexiva, contribuiu de forma decisiva para a evolução e *crescimento* de todos nós, bem como para o enriquecimento dos contextos de intervenção.

As sessões de planificação permitiram-nos fazer o acompanhamento direto do trabalho de cada um dos formandos através do qual nos íamos apercebendo de aspetos importantes que deveriam ser reforçados, nomeadamente ao nível do trabalho com os novos *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009). Todo o enquadramento teórico e coordenadas explícitas que foram veiculados acabaram por se repercutir na forma de assumir as práticas de ensino bem como na de encarar o papel do professor no sentido de que este deve cultivar e proporcionar uma relação com a língua, norteadas pelo rigor e pela exigência de correção linguística. Para além disso, pediu-se-lhes que ensinassem explicitamente, que *abrissem caminhos*, que questionassem, que fossem *desafiadores* das aprendizagens. Daí decorreu também a necessidade da criação de situações práticas fundamentadas, objetivas, estruturadas e cuja intencionalidade tivesse subjacente os avanços metodológicos veiculados.

Na planificação de uma tutoria, o formando teve a preocupação de orientar a atividade em sala de aula de modo a contemplar trabalho pedagógico com as duas vias

no processo de identificação das palavras escritas, conforme está patente neste pequeno excerto retirado da sua planificação:

Com esta sessão tutorial pretende-se desenvolver nos alunos o reconhecimento automático das palavras escritas e antecipação/adivinhação pelo contexto (Via Lexical) e a descodificação através do estabelecimento das correspondências letra/som (Via Sub-lexical), para uma melhor aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Pretende-se ainda que a partir da identificação da palavra escrita, os alunos consigam aceder à representação semântica das palavras, isto é, ao seu significado (reflexão portefólio formando).

Esta sessão tutorial é um testemunho de como é importante a combinação sistemática de estratégias, lexicais e sub-lexicais, no ensino da leitura, suportada por contextos reais e autênticos, que alimentem na criança o gosto de ler e a vontade de aprender a ler.

O formando serviu-se da lengalenga “Quando digo digo, digo digo não digo Diogo. Quando digo Diogo, digo Diogo não digo digo!” para introduzir o som [d] e para um trabalho a nível da consciência fonológica, sensibilizando os alunos para o som em estudo. Fez a leitura de toda a lengalenga e propôs aos alunos que a repetissem em coro e depois individualmente. Foram feitos jogos em que um aluno disse parte do texto e outro completou-o. Todas as palavras iniciadas pelo som [d] foram pronunciadas de forma bem vincada de modo a que os alunos se apercebessem bem do som em estudo e o reproduzissem, como forma de posteriormente estabelecer a relação entre o som e a letra em estudo.

Em seguida, fez a projeção multimédia de uma banda desenhada intitulada *O dói-dói da Dalila*. Foram exploradas as imagens e depois o conteúdo com o objetivo de que os alunos estabelecessem a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, aos poucos fossem criando um depósito mental de palavras frequentes e criassem as condições para a promoção da capacidade de antecipação. Houve, pois, a preocupação de trabalhar de uma forma intencional estratégias lexicais e de incrementar a capacidade de antecipação.

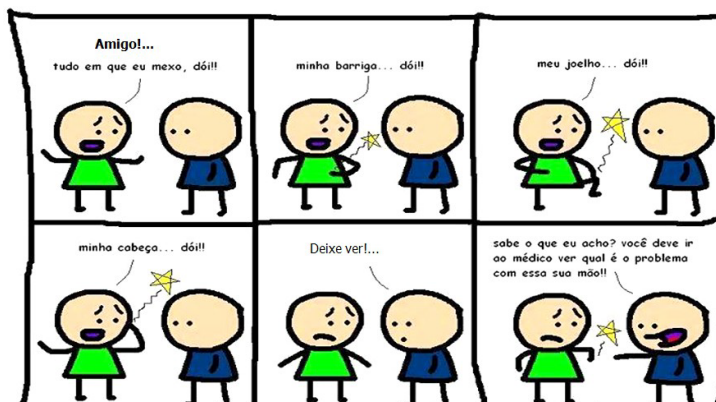


Fig. 2.3. O Dói-dói da Dalila

Foi feita a leitura integral da banda desenhada e em seguida os alunos fizeram a sua dramatização.

Os contextos significativos são importantes nesta fase de iniciação à leitura, e quer o conteúdo do próprio texto quer as situações em que as crianças estiveram implicadas contribuíram para desenvolver o gosto e a vontade de aprender a ler, o que pudemos constatar pelas suas reações e pelo entusiasmo com que se envolveram na atividade.

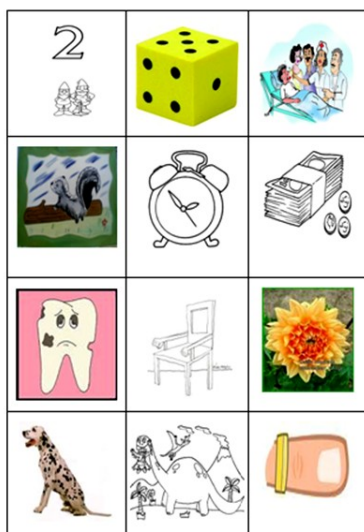


Fig. 2.4. Cartaz de imagens com palavras contendo o som [d]

A aula prosseguiu e a professora colocou num saco cartões com imagens representativas de palavras em que está presente o som [d]. Os alunos foram retirando do saco cartões e diziam a palavra correspondente à gravura. A professora ia registando no quadro a palavra e uma frase que cada um deles construiu com essa palavra. Deste modo estava a ajudá-los a perceber que tudo o que é dito pode ser escrito no contínuo que é o texto e segundo uma determinada orientação (esquerda/direita) bem como que as palavras impressas são transcrições de palavras faladas, e que têm significados próprios.

A partir de cada uma das palavras retiradas do saco, foi explorado o número de sílabas e o posicionamento do som na palavra (princípio, meio e fim), ajudando os alunos a segmentarem as palavras faladas nos sons que as compõem e a estabelecerem a correspondência som/letra, nisto consistindo a promoção da compreensão do funcionamento do princípio alfabético e da utilização da via sub-lexical.

Com este mesmo objetivo, foram distribuídos espelhos aos alunos e estes fizeram a mímica ao espelho, vendo como produziam o som [d] observando o movimento da língua nos dentes ao produzir o som [d] (som da língua).

Descobriram o ponto de articulação do som [d] e enumeraram as diferenças entre o som dos lábios [p] e os sons da língua [t], [l] (todos anteriormente trabalhados) e [d]. Fizeram ainda jogos em que um aluno era o espelho do outro e tinha de adivinhar qual o som que o colega estava a articular. É de salientar o interesse manifestado pelos alunos e o silêncio que fizeram para poderem fazer a mímica de cada um dos fonemas.

O formando tinha consciência de que deveria trabalhar em simultâneo e complementarmente a via lexical e por isso propôs, aos alunos, um sudoku de imagens/palavras com o grafema em estudo. Deste modo, ajudou os alunos a criarem um *depósito* de vocabulário visual, isto é, o registo mental e estável de palavras escritas frequentes (vistas muitas vezes). E este trabalho não se ficou pelo jogo pois posteriormente as imagens/palavras foram afixadas no placard, num glossário em permanente ampliação e sempre disponível para os alunos dele se socorrerem quando tinham de escrever frases e pequenos textos... Para enriquecer a atividade e incrementar o trabalho com a via lexical, o professor serviu-se de diferentes textos e



Fig. 2.5. Identificando a palavra oral correspondente à imagem



Fig. 2.6. Visualização no espelho da articulação de diferentes sons

pediu aos alunos que descobrissem palavras com as quais já se haviam familiarizado e posteriormente construísssem frases associando as práticas de escrita às práticas de leitura.



Fig. 2.7. Sudoku de imagens/palavras

Estamos convictas de que esta experiência de aprendizagem contribuiu para a emancipação profissional do formando, que lhe possibilitará realizar de forma crítica e reflexiva um ensino muito mais eficaz e promotor de aprendizagens significativas ao nível da iniciação nos processos de identificação das palavras escritas. Como toda a formação PNEP, esta OT em particular assumiu-se como um espaço privilegiado de reflexão partilhada, onde pudemos repensar as nossas próprias práticas. Sentimos que ela teve um grande impacto na atuação específica do professor tendo em vista o reconhecimento de diferentes estratégias de identificação das palavras escritas a treinar com os alunos bem como na compreensão dos princípios da atuação pedagógica para iniciar os alunos no processo de identificação das palavras escritas. Para trás ficou a ideia de que o ensinar a ler se resumia ao ensinar as letras às crianças, a partir de textos extremamente pobres, descontextualizados e infantilizados (popó; pipi...) que em nada contribuíam para que a criança descobrisse o interesse da leitura nem constrísse representações funcionais do texto escrito, uma vez que não compreendia o que estava a fazer com as letras e as palavras.

Foi por nós assumido que o papel do professor é determinante na apropriação por parte dos alunos das estratégias de identificação de palavras escritas, na

descoberta, no conhecimento e na consolidação do princípio alfabético; a realização de um ensino amplo e intencional que contemple o treino dos dois tipos de processos de identificação de palavras; explícito, transparente, consistente e sistematizado; situado em práticas autênticas de leitura e de escrita. Concluiu-se ainda ser importante que o professor conheça os processos cognitivos e linguísticos que lhe estão subjacentes bem como as estratégias de ensino mais adequadas. São os próprios formandos que referem que

Devemos realizar um ensino explícito transparente com práticas de leitura autênticas e contextualizadas (reflexão portefólio formando);

Nesta formação aprendi a ensinar explicitamente os meus alunos; torná-los mais reflexivos e construtores das suas aprendizagens. Partir sempre de situações contextualizadas, dar mais sentido às produções dos trabalhos dos alunos e avaliar mais numa perspetiva formativa (reflexão portefólio formando).

Uma das consequências desta formação, e mais especificamente no âmbito desta temática, foi claramente o distanciamento dos manuais escolares enquanto único recurso educativo, até porque foi por nós claramente assumido que o ato de ler é o produto de utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) simultâneas e em interação. Quer as metodologias globais ou lexicais, que preconizam o reconhecimento automático de palavras, quer as metodologias fónicas ou sublexicais que iniciam com estratégias de correspondência som/letra são importantes e necessárias para que as crianças aprendam a identificar as palavras escritas. É importante que seja encontrada uma combinação sistemática de ambos os tipos de estratégias pedagógicas suportada por contextos de leitura e de escrita reais e autênticos, que alimentem na criança o gosto de ler e a vontade de aprender a ler. Os manuais escolares de língua portuguesa atualmente em vigor posicionam-se, de modo exclusivo, no âmbito de metodologias fónicas ou no âmbito de metodologias globais, tendo sido essa a causa do nosso distanciamento.

Por tudo isto e como afirmávamos no início deste texto, hoje temos um conhecimento diferente acerca das competências pedagógicas envolvidas no ensino da leitura. Conseguimo-lo com base em todo o trabalho de investigação realizado ao longo da formação PNEP e que constituiu a base teórico-conceitual e metodológica

que *enformou* as Oficinas Temáticas, mas também com base numa prática (co) refletida com os formandos na planificação/reflexão das sessões tutoriais.

Outra das nossas conquistas ao longo do processo formativo foi a articulação do nosso trabalho com a educação pré-escolar, que nos levou à construção de uma visão de um contínuo de aprendizagens que poderá iniciar-se na família ou na educação pré-escolar, que pode de facto entender-se como uma preparação para *o mundo da escola* e para a linguagem especializada aí veiculada.

Nessas aprendizagens *informais*, reconhecemos a importância do desenvolvimento da linguagem oral quer ao nível da atuação linguística básica, biologicamente ancorada e que permite à criança atuar linguisticamente no meio físico e social imediato realizando funções linguísticas básicas, quer ao nível da iniciação em práticas linguísticas especializadas, social e culturalmente motivadas, bem como o desenvolvimento da consciência linguística e da literacia emergente, nomeadamente a descoberta, por parte dos alunos, dos princípios que regulam a linguagem escrita. Reconhecemos a importância de expor as crianças em idade pré-escolar a práticas de leitura e de escrita, oferecendo-lhes oportunidades de participação em situações nas quais a leitura e a escrita assumam uma função real de comunicação e expressão. Os diversos textos nas práticas sociais devem ser trazidos para a sala do Jardim de Infância: a regra de um jogo, a notícia de um jornal com interesse para as crianças, o dia e horário de uma festa, um bilhete que o professor envia para os pais e que lê para as crianças, permitindo, deste modo, que elas se apercebam do seu conteúdo e intenção e deste modo vão construindo ideias sobre *o que* e *o como* se lê e se escreve. Sendo todas conquistas importantes na promoção do sucesso na aprendizagem inicial da literacia, que tem lugar no 1.º ciclo, e que podem ser iniciadas no pré-escolar, são contudo aprendizagens implícitas que têm depois de ser alvo de um ensino amplo, sistemático e intencional.

As sessões de reflexão assumiram uma dupla vertente. Uma individual, realizada na sequência da implementação da sessão tutorial, e outra grupal, em que cada um dos formandos apresentava ao grande grupo o trabalho por si implementado. Relativamente à primeira, essa reflexão potenciou uma ação intencional, um processo reflexivo sobre a própria prática que conduziu a uma melhor compreensão das práticas

e dos contextos educativos, tendo subjacente a mobilização dos conteúdos veiculados na OT. Nas reflexões em grande grupo, partilharam-se experiências e vivências, sob uma matriz autorreflexiva que potenciaram a reconceptualização do desenvolvimento profissional, a partir da investigação-ação. Na voz de um formando, esta dinâmica reflexiva “ajudou-me, ainda, a desenvolver uma ferramenta essencial que é a capacidade de refletir, crítica e construtivamente, sobre o processo de ensino/aprendizagem da leitura” (reflexão portefólio formando).

3. UMA VOZ PRIVILEGIADA: UMA FORMADORA QUE ASSUMIU JÁ O PAPEL DE PROFESSORA TITULAR

Após uma viagem com experiências enriquecedoras como formadora residente, ancorei numa turma de 1.º ano. Foi uma oportunidade única para implementar todos os saberes que fui adquirindo como formadora do PNEP e elemento mergulhado em todas as vertentes da mesma formação.

Aproveitando a situação privilegiada de ter uma visão holística e co(refletida) de todo o processo, enveredei por abordar o ensino da leitura e escrita de uma forma diferente do que era meu hábito. Muito mais preparada e com muitas portas abertas para fomentar aprendizagens a nível da leitura e escrita, tive que fazer opções sobre o caminho a seguir.

Por um lado, tinha a possibilidade de seguir métodos sintéticos, que, baseados na utilização de modelos ascendentes, iniciam as aprendizagens em processos inferiores, enfatizando mais o processo de decodificação. Aqui em primeira instância há a identificação das letras que se combinam em sílabas e em sentido ascendente chegar à frase. Dá-se primordial importância a operações percetivas sobre letras na correspondência grafema/fonema para posteriormente chegar ao sentido.

No lado oposto e baseado em modelos descendentes, tinha a oferta de métodos analíticos ou globais onde a aprendizagem se inicia por processos de nível superior, enfatizando-se processos de compreensão, utilizando conhecimentos prévios e a imagem de algumas palavras para levar os alunos a fazer antecipações, que confirmam através de alguns índices visuais que recuperam do seu conhecimento léxico-semântico. Aqui utilizam-se estratégias visuais e de antecipação.

Mediante as experiências encetadas com os meus formandos e a importantíssima (co)reflexão partilhada, enveredei por métodos mistos (o verdadeiro analítico-sintético) com suporte teórico conceptual de modelos interativos. Estas metodologias interativas foram o cerne de todo o meu trabalho e obtiveram um lugar privilegiado. Na leitura de palavras, levei os alunos a aprender a utilizar as duas vias: direta (perante uma palavra familiar) – leitura visual; indireta (perante uma palavra desconhecida – leitura grafo-fonológica).

Como já salientei anteriormente, tentei aliar a minha experiência como formadora e tentei uma base de equilíbrio na iniciação dos meus alunos nesta aventura no mundo da leitura e escrita. Sendo assim, embarquei numa viagem com um rumo bem definido e com estratégias bem intencionalizadas e suportadas por toda a aprendizagem que fiz: nas oficinas temáticas, nas planificações pensadas e refletidas (baseadas nos novos programas de português), na implementação em sala de aula e nas reflexões partilhadas onde eram limadas todas as situações menos boas e confirmadas as que contribuíram para o sucesso na aprendizagem dos nossos alunos.

Para que toda a minha *rota* fosse cumprida com êxito, comecei por alicerçar todas as aprendizagens dos meus alunos. Assim, foi executado um trabalho intenso e sistemático estimulando os meus alunos em todas as vertentes que já foram enunciadas no início deste capítulo. De salientar que foi crucial a avaliação diagnóstica realizada no sentido de aferir o desenvolvimento de cada aluno e *marcar* percursos adequados a cada um. Conhecendo algumas vicissitudes dos meus alunos (de que destaco “os conhecimentos emergentes de leitura, o conhecimento da língua de escolarização, particularmente a riqueza lexical, o nível de consciência fonológica de cada criança” (Sim-Sim, 2009: pág. 26), delineei o meu percurso pedagógico para o ensino da identificação das palavras escritas. Optei iniciar por estratégias que visavam essencialmente a via lexical, para que os alunos ficassem, na sua memória, com a imagem fotográfica de cada palavra, e posteriormente foi também utilizada a via sublexical fazendo sempre um contínuo no sentido descendente e ascendente.

O meu ponto de partida foram sempre situações reais contextualizadas e significativas para as crianças. Eram apresentadas frases ou pequenos textos retirados de histórias, lengalengas..., ou, muitas vezes, suportadas em situações reais (por ex: “A Ana foi ao museu” após uma visita a um museu).



Fig. 2.8. Visita ao Museu de Arqueologia D. Diogo de Sousa

Após um trabalho sistemático e exploratório sobre a(s) frase(s), onde a compreensão leitora e a construção de um vocabulário visual estável tinha primazia, os alunos segmentavam uma frase em palavras e voltavam a reconstruí-la. O trabalho seguinte era construir frases oralmente, numa fase inicial, escritas pela professora no quadro e posteriormente escritas pelos alunos, e, nas frases escritas, identificar as palavras trabalhadas e conhecidas (fazendo assim uma ligação da linguagem oral à escrita). Numa fase mais avançada, para além de a frase ser segmentada em palavras, estas também eram segmentadas em sílabas e realizada a sua reconstrução e descoberta de novas palavras. A descoberta, pelos alunos, dos sons constituintes da sílaba foi surgindo de uma forma natural e rápida.

Exemplos de exercícios realizados pelos alunos que retratam uma pequena parte do processo do desenvolvimento de algumas competências de leitura e escrita:

A bidália e a mamã vão ao cinema.
 A bidália no cinema viu um macaco.
 O macaco pulou muito! Ele comeu uma cenoura e cinco tomates.



Fig. 2.9. Exemplos... leitura e escrita

Apesar de ainda estar no início deste trabalho com os meus alunos, posso já tirar algumas ilações. Os meus alunos utilizam por sistema a via lexical, o que lhes permite fazer uma leitura mais rápida, acedendo facilmente ao significado das palavras e havendo uma verdadeira compreensão. Não há lugar a uma leitura silabada, soluçada e incompreensível. Mostram uma capacidade de rápido reconhecimento de sílabas e de padrões ortográficos com os quais já tiveram contacto e conseguem ler palavras novas com alguma destreza, enveredando rapidamente pela via sublexical e fazendo a recodificação fonológica. A escolha da via a utilizar é feita automaticamente pois o objetivo é aceder à mensagem que está escrita. De salientar que existe uma dificuldade acrescida na leitura se as palavras aparecerem isoladas pois os alunos têm a capacidade

de antecipação muito desenvolvida e esta situação de leitura artificial é um entrave para a sua leitura.

Como a leitura é indissociável da escrita, também constato que, trabalhando a Língua portuguesa neste sentido, o nível de desenvoltura na construção frásica melhora significativamente, pois os alunos não se remetem às frases triviais (ex: A Mimi é da mãe) e embarcam em voos mais altos onde as palavras desconhecidas deixam de ser uma limitação para eles. Ex:

A handwritten sentence in Portuguese: "A mãe estendeu a roupa com a mãe." The text is written in a cursive, slightly messy script on a light background.

A nível de manipulação silábica, considero que o fazem com a maior naturalidade e com uma destreza fora do comum. Estão sempre em busca de novas palavras dentro de outras ou a substituir sons/grafemas de forma a obter novas palavras. Muitas vezes é um reboiço na sala de aula pois quase todos estão motivados para este tipo de atividade. Com o trabalho que é executado a nível de memorização os alunos ficam com representação mental das palavras e melhoram a nível ortográfico, não errando tanto na sua escrita. É um processo completamente natural, o comportamento já enraizado de assumirem o papel de *máquina fotográfica* mediante novas palavras

Em suma, considero que tenho um grupo de alunos muito atentos, reflexivos e a deliciar-se com a língua portuguesa. Existe um grande grupo de alunos que já adquiriu o gosto pela leitura. Lê sistematicamente histórias e tem aguçada a postura de lerem tudo que encontram pela frente.

CONCLUSÃO

As marcas do percurso de formação que aqui fomos descrevendo pretendem evidenciar o quanto a formação PNEP se traduziu num percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, uma experiência dinâmica de aprendizagem de onde emerge todo o trabalho em equipa que fizemos nas sessões tutoriais da UM, no decurso das Oficinas Temáticas e no acompanhamento das sessões tutoriais. Em última instância, a

promoção do sucesso dos nossos alunos preparando-os melhor para que o seu futuro seja promissor. VALEU A PENA!...

REFERÊNCIAS

- Reis, C., Dias, A.P., Cabral, A.T.C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M.O. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC/PNEP.

CAPÍTULO 3

ORTOGRAFIA: SONS, FOTOGRAFIAS MENTAIS E DIALETOS

Ana Maria Lopes

(Agrupamento de Escolas de Nogueira)

José Manuel Carvalho

(Agrupamento de Escolas de Mondim de Basto)

Maria José Machado

(Agrupamento de Escolas de Vizela)

INTRODUÇÃO

Sendo o português uma língua que faz uso sistema alfabético de escrita, representa na escrita os sons da língua através das letras do alfabeto. Contudo, o processo de representação escrita de palavras em português é um processo bem emaranhado devido à existência de diversidade da oralidade que temos de escrever de forma única no país assim como à existência de uma relação não biunívoca entre os sons e as letras (Barbeiro, 2007; Baptista, Viana & Barbeiro, ms).

Em português, o escrevente pode aceder à escrita de palavras através da via fonológica ou sub-lexical, fazendo representar um som por um grafema. Esta via é muito usada nas etapas iniciais da escrita ou pelo escrevente experiente perante uma palavra desconhecida. Em função da complexidade acima referida, esta via torna-se insuficiente na escrita correta: a representação alfabética em português caracteriza-se pela existência de outras convenções, não condicionadas por regras, essencialmente de

natureza etimológica. Perante esta realidade *não regulada* do funcionamento da ortografia, configura-se uma via de acesso à forma escrita das palavras designada de lexical ou visual, que faz uso da memória fotográfica da palavra escrita existente no reservatório mental, tendo sido fixada depois de muitos exercícios de memorização.

A diversidade da oralidade, consoante a região a que os alunos pertencem, é outro fator de dificuldade. No nosso caso particular, a consciência desse fator advém de nos situarmos na variedade dialetal minhota e de verificarmos como, de facto, os alunos escrevem muitas vezes como falam.

De seguida, apresentamos e comentamos um conjunto de atividades de ensino da ortografia desenvolvidas no âmbito das tutorias do PNEP em que, em nosso entender, se nota uma preocupação renovada dos professores com estas questões, fruto da frequência da formação.

Optámos pela apresentação de três atividades que em si representam outras tantas dimensões de trabalho presentes. Uma relacionada com a dimensão cultural/social da variedade dialetal da nossa região, o Minho, e a sua estreita relação com o processo de escrita; uma outra em que a exploração de uma atividade tradicional de ortografia se revelou bastante *inovadora*; e, por fim, uma atividade em que a utilização das novas tecnologias está presente no processo ortográfico, emprestando uma nova postura de ensino-aprendizagem à escola.

1. OS LENÇOS DOS NAMORADOS

Na nossa região existe uma forma de falar muito própria, muito característica, uma forma dialetal que, por exemplo, se evidencia em falares e cantares típicos, e em práticas culturais como os *lenços dos namorados*.

A partir destes produtos regionais, em que as marcas da oralidade dialetal estão bem patentes, demos com um conjunto de questões de interesse no âmbito da temática da ortografia. Ora, se os textos dos lenços se apresentam com erros ortográficos, próprios do falar típico da região, como é que poderíamos trabalhar com os alunos esta dimensão da escrita tendo em conta a importância da dimensão cultural destes objetos? Por outras palavras, como poderíamos levar os alunos a compreender a importância da

preservação desta variante dialetal da região minhota, fazendo-os perceber também as dificuldades de escrita a que dá origem face à escrita padrão?

O trabalho desenvolvido em diferentes salas de aula com base nos lenços dos namorados foi pensado para que houvesse:

- i. a consciencialização dos alunos sobre a existência de diferentes variedades orais na língua portuguesa;
- ii. a consciencialização dos alunos sobre a singularidade linguística da variedade dialetal minhota face a outra que é considerada a norma ‘oral’;
- iii. a consciencialização dos alunos sobre o valor linguístico da sua variedade dialetal e a necessidade de a respeitar e de a preservar;
- iv. a consciencialização dos alunos sobre a existência de uma ortografia única;
- v. a consciencialização dos alunos sobre a influência da oralidade dialetal sobre a escrita ortográfica;
- vi. o desenvolvimento da competência de escrita ortográfica, com especial interesse no controlo da influência dialetal.

Tudo começou com a introdução do tema e apresentação dos lenços dos namorados aos alunos. Contou-se a história da origem dos *lenços dos namorados* e levaram-se exemplares de lenços para os alunos verem e manusearem:



Fig. 3.1. Lenço dos namorados

Do diálogo com os alunos e da exploração dos exemplares visualizados e manuseados concluiu-se que apresentavam um conjunto de erros ortográficos e

constatou-se igualmente, através da leitura, que esses erros resultavam da maneira de falar popular/típica da nossa região.

Passámos, então à ação pedagógica. Começámos com a gravação áudio das quadras inscritas nos lenços. Fizeram-se de dois modos: com leitura à moda da variedade dialetal do Minho e de acordo com a língua padrão, com a norma.

Para alimentar a discussão do contraste entre o que é a variedade dialetal do Minho e a norma/ língua padrão, recorremos, também, a outro tipo de audições, como por exemplo, aos cantares regionais minhotos, ouvimos gravações de figuras públicas, e as principais diferenças foram registadas.

Procurámos que os alunos compreendessem que podemos falar de forma diferente da de outras pessoas de outras regiões, procurámos ajudá-los compreender o valor das diferenças orais e a reconhecer a necessidade de se escrever de acordo com uma norma ortográfica.

Numa sequência desta actividade, passámos gravações que nos proporcionaram a audição de registos sonoros de *outros falares* de outras regiões do país, neste caso, Alentejo e Açores. Este passo foi importante para todos nós. Os alunos foram confrontados com outras variedades dialetais e sobretudo com características de *linguajar* estranhos, mas reais. Esta audição gerou um momento de perplexidade ao colocar-nos perante a situação de ter que decidir se deveríamos escrever aquilo que se ouvia. Ao ouvir a oralidade dessas regiões, ficámos com a ideia de que seria necessário recorrer a uma ortografia 'errada' para mostrar as suas marcas típicas e com isso induzir erradamente os alunos de que a este falar diferente corresponderia uma ortografia incorreta. Por isso, optámos por ficar apenas com a audição oral para mostrar a existência de outras variedades dialetais e ajudar os alunos a tomar consciência da diversidade oral da língua portuguesa.

As imagem seguinte faz referência à identificação das variedades estudadas no mapa de Portugal bem como ao registo de algumas características 'notadas':



Fig. 3.2. Identificação das variedades dialetais no mapa de Portugal

De volta aos lenços dos namorados e ao nosso dialeto, centrámo-nos nos erros ortográficos típicos devido a essa variação dialetal. A realização de diferentes atividades sequencialmente permitiu que os alunos:

- visualisassem as características da linguagem oral transcritas nos lenços, ou seja, expressas por escrito;
- criassem uma tipologia / categorização dos erros grafados nos lenços;
- corrigissem e reescrevessem os mesmos motivos dos lenços, desta vez com a grafia correta;
- compreendessem, uma vez mais, a diferença entre o oral e o escrito, podendo por isso aceitar a existência dos lenços dos namorados como produtos culturais da região e, simultaneamente, da língua padrão como produto especializado usado na escrita da nossa língua e que se transpõe da escola para a vida.

No decurso das atividades, realizaram-se algumas fichas de trabalho que também concorreram para estas finalidades. Em alguns trabalhos foi proposto aos alunos que 'recriassem' o seu próprio lenço de namorados. Para tal, visualizaram o original ou imagem dele e depois transformaram-no num outro com a escrita correta, conforme as imagens seguintes demonstram:



Fig. 3.3. Identificação de erros ortográficos e reescrita de textos dos lenços dos namorados

Numa outra tarefa, numa ficha que continha imagens dos lenços, os alunos registaram os erros existentes em tabelas/quadros. Primeiro registaram a palavra errada numa coluna, de seguida a escrita correta dessa mesma palavra e, por fim, numa última coluna, uma análise do erro:

Ficha para o ensino da Ortografia
3º ano

Nome: Paulo Esperança Fernandes
data: 22/01/2010 Ano Lectivo de 2009/2010

Ensino da Ortografia

(Ficha de trabalho nº 5 no âmbito do PNEP)

Observa a imagem e descobre os erros.



Ficha para o ensino da Ortografia
3º ano

Nome: Paulo Esperança Fernandes
data: 22/01/2010 Ano Lectivo de 2009/2010



Ensino da Ortografia

(Ficha de trabalho nº 5 no âmbito do PNEP)

Corrige os erros ortográficos que encontre no Lenço dos Namorados que analisaste.



Palavra mal escrita	Palavra bem escrita	Onde estava o erro
curação	curação	Sim, mas de de e a
pro	para o	Sim, mas de pro e para o
sem mais dar	sem mais dar	Sim, mas de de e um de
tú	tu	Sim, mas de de e um de
sem	sem	Sim, mas de de e um de

Fig. 3.4. Identificação e categorização dos erros ortográficos

Identificaram também, nos seus registos de erros habituais, os erros devidos à influência da oralidade.

Consideramos que a análise e categorização dos erros é profundamente marcante no sentido em que o desenvolvimento da consciencialização dos alunos para os tipos e para as razões dos erros poderá ser a chave para uma escrita monitorizada, para saber porque e como fazer para não dar erros.

Neste contexto, trabalhámos no sentido de consciencializar os alunos acerca da forma de remediar as categorias de erros que sejam devidas a influências dialetais: levá-los a reconhecer que pensar nos sons não ajuda sempre (porque os sons do dialeto são diferentes); levá-los a descobrir que, em certos casos, conhecer regras ajuda (ex: an/am/ã/ão) e que noutros só pela memorização (ex: b/v).

E não foi por acaso que a reflexão final feita por grupos de trabalho de alunos se revelou ilustrativa da importância do trabalho desenvolvido e da forma como marcou os alunos:

Da Oralidade à Escrita...

Chegou o momento de escrever um texto, para registar os conhecimentos e opiniões sobre a oralidade, os dialetos e a escrita, não esquecendo de referir os *lenços dos namorados* e o seu historial, os cantares populares, as tradições, as regras ortográficas...

Da oralidade à escrita

Na passada semana, como de costume, tivemos uma aula de língua portuguesa, onde localizámos as regiões do Minho, do Alentejo e dos Açores, e falámos sobre os seus dialetos. Descobrimos que todos nós temos maneiras de falar diferentes, apesar de termos como língua padrão o português. Esta diversidade tem em conta a cultura dos portugueses que tem muitas marcas de oralidade.

No Minho trocamos o “b” pelo “v” e, às vezes, escrevemos as palavras mal.

No Alentejo, as pessoas dizem “peixe” em vez de “peixe”, o que faz com que possam escrever incorretamente.

Nos Açores, a sua população também tem uma oralidade diferente.

Apesar das diferenças dialetais, existem regras ortográficas, o que leva a que os portugueses escrevam todos da mesma forma. Há uma escrita padrão, que todos têm de saber para não cometerem erros ortográficos. É importante andar na escola para esclarecermos estas questões da oralidade e para escrevermos com correção.

Para terminar é importante afirmar que devemos manter os erros ortográficos escritos nos *lenços dos namorados*, porque isso mostra as marcas da oralidade minhota, fazem parte do património cultural português e são uma tradição interessante.

Para passarmos da oralidade à escrita são precisos atenção e conhecimento. Afinal, quanta mais diversidade de conhecimentos, mais cultura temos.

Parece-nos que os alunos perceberam que o que falamos pode não ser igual ao que escrevemos, assim como a importância da manutenção da variante dialetal e dos aspetos culturais a ela associados, como a tradição dos *lenços dos namorados*.

Um outro aspeto muito importante que descobrimos no âmbito da realização destas atividades relaciona-se com a *democraticidade* da presença da variante dialetal na escola e com a forma como contribui para a inclusão da cultura, do meio local e social dos alunos, e desse modo para a sua aprendizagem.

Demo-nos conta de que a linguagem próxima aos alunos não fica à porta da escola, mas faz parte deles e também conta. Ora, ao apercebermo-nos deste aspeto, esta atividade e esta formação proporcionaram-nos um redescobrir de como aproveitar bem a potencialidade da variedade dialetal regional para estabelecer uma ponte entre a linguagem vernacular dos alunos e a língua-padrão na escola. Ambas são necessárias e úteis desde que se saiba ter em conta cada uma delas e como utilizá-las.

Mas esta foi a primeira vez em que levámos a cabo o estudo e a valorização da variante dialetal minhota em sala de aula. Em particular, pareceu-nos que assim se favorece imenso o envolvimento dos alunos no seu processo de aprendizagem, concretamente na aprendizagem da ortografia. Sem dúvida que, ao tomarmos consciência do valor cultural dos *lenços dos namorados*, os alunos e nós, professores, fizemos uma abordagem nova do processo da ortografia, isto é, compreendemos a existência e o sentido do *falar local* e a necessidade do *escrever global*. Isto traduziu-se no nosso contributo para a desmistificação da questão da superioridade do padrão sobre as variantes dialetais existentes no nosso país e que muitas vezes, senão sempre, são secundarizadas e menosprezadas na escola, transportando com isso para a sala de aula uma conotação negativa, que reenvia o saber de muitas crianças para um plano secundário e que não facilita a sua integração e compreensão no seio escolar.

2. O DITADO ENTRE PARES

Uma outra atividade experimentada nas tutorias realizadas no âmbito da sessão sobre o ensino da ortografia e sobre a qual nos parece interessante refletir é o *ditado*

entre pares por tão poucas vezes, para não dizer nunca, pensarmos nas suas potencialidades didáticas ao ser gerida e vivida pelos alunos com pouca ou nenhuma interferência por parte dos professores.

Para uma compreensão mínima da sequência de tarefas que foi realizada, bastará ouvir o relato que consta de um portefólio de uma formanda:

O objetivo que tive em mente na planificação e concretização desta aula foi trabalhar a ortografia numa perspectiva de envolver os alunos diretamente no processo da descoberta do erro, da categorização dos erros e procurar, entre todos, estratégias para a resolução dos erros dados, uma vez que os meus alunos revelam dificuldades ao nível da escrita. A tarefa, num primeiro momento, consistiu na execução de um exercício ortográfico fora dos moldes habituais. Organizei as crianças aos pares, fizeram a leitura para o colega de um pequeno texto, depois houve troca de funções. De seguida assinalaram os erros dos colegas e, numa ficha de trabalho, fizeram o registo da palavra escrita incorretamente, e à frente escreveram a palavra corretamente. Fizeram também um levantamento dos erros mais frequentes e registaram-nos. (...) No final e em grupo, fizeram a verificação e a categorização das palavras escritas e dos erros dados. Como conclusão realizaram um cartaz, onde constam as palavras que apresentaram mais dúvidas, e que servirá no futuro de recurso, sendo uma estratégia para a resolução dos erros ortográficos. As crianças concluíram que é muito importante o cartaz na sala de aula, e sempre que têm dúvidas nas palavras, é vê-los olhar para o mesmo, alguns decidiram organizar um cartaz pequeno, para utilizar em casa, andando sempre no porta-lápis (reflexão portefólio formanda).

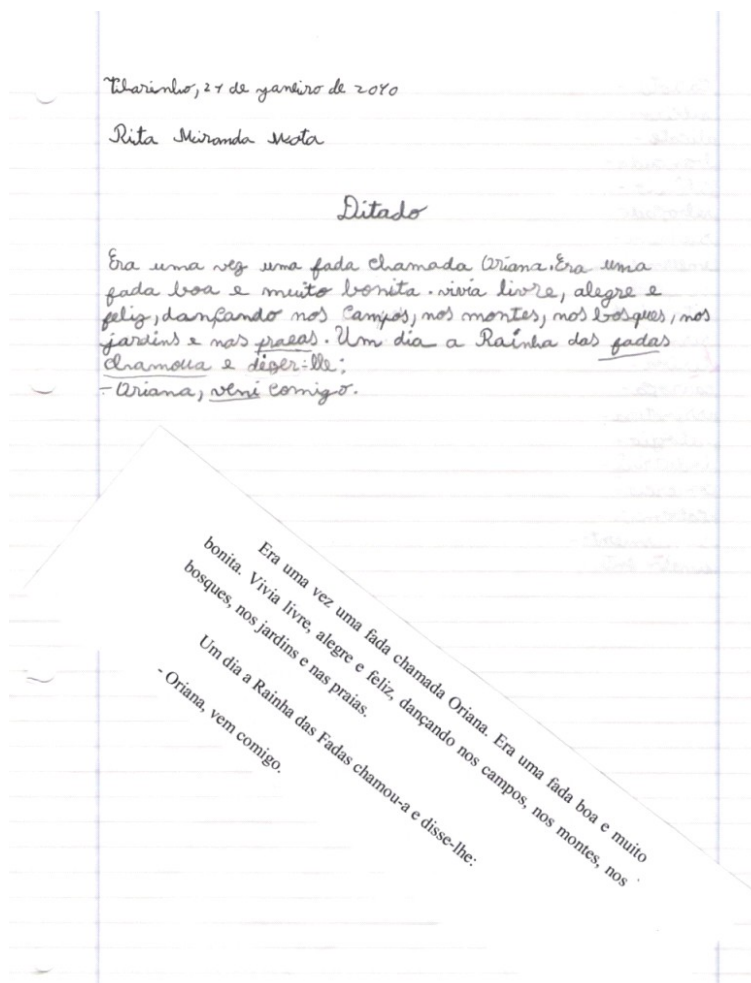


Fig. 3.5. Texto ditado e texto escrito

Pelo que vimos nesta tutoria e citando a professora da turma, “foi uma excitação constante” dos alunos na atividade. Primeiro sentiram-se como professores, estavam a realizar uma tarefa que só os professores costumam realizar. Depois vimos, também, o cuidado com que liam para que o seu colega acompanhasse e a forma como visualizavam o seu ritmo de escrita, mais rápido ou lento consoante necessário, e também as expressões faciais como que a querer intervir ao ver os colegas escrever erros, com vontade de atalhar e ajudar.



Fig. 3.6. Realização do ditado a pares

Estes *mini-professores* executaram a tarefa com responsabilidade e seriedade, mas a observação que mais nos chamou a atenção, como refere a professora-formanda “foi a sofreguidão em pegar no texto do colega e fazer a sua correção, assinalando os erros” (reflexão portefólio formanda). Viram-se diferentes atitudes: apontar os erros ortográficos ao lado, sublinhar os mesmos, sugerir ao colega que escrevesse as palavras corretas à medida que se iam assinalando os erros e outros explicavam porque tinha erro e como devia escrever corretamente a palavra.

Foram momentos em que, de forma cuidada e atenta, os alunos se envolveram no trabalho e, “mais do que nunca”, segundo a professora-formanda, “assumiram a autonomia na sua actividade”. Embrenharam-se na compreensão do que estavam a realizar, “aprenderam a estar atentos ao que faziam e conseguiram ser mais eficazes que nós”, e, ainda segundo uma professora-formanda, “compreenderam a importância de um trabalho partilhado, de uma colaboração efetiva e por isso esta atividade marcou-os muito” ao ponto de a quererem repetir diariamente.

Em particular, esse processo permitiu aos dois alunos a troca de impressões sobre os erros, potenciou a compreensão dos processos geradores dos erros ortográficos e facultou a resolução dos mesmos de uma forma pedagogicamente atraente, abrindo novos horizontes na mobilização dos alunos e professora para o trabalho da ortografia. Os erros ortográficos frequentes e detetados foram escritos no quadro, analisados e categorizados, permitindo assim aos alunos e à professora

compreender o que estava a falhar, como refere a professora, “nos meus alunos e no meu trabalho nesta área” (reflexão portefólio formanda). Consideramos extremamente importante esta alusão da professora-formanda ao que está a falhar no seu trabalho; é uma confissão rara, diremos, entre professores, pois não gostamos muitos de admitir as falhas do nosso trabalho, não há essa cultura da reflexão e que nos parece ser mais um ponto importante que este tipo de formação trouxe e conseguiu pôr em prática. Parece-nos que uma professora que pensa assim conseguirá mais facilmente que os seus alunos também adquiram, ainda que de forma mais simplificada, a reflexão e a consciência do que aprendem e trabalham na escola.

Uma outra questão com que nos deparámos nesta atividade prende-se com a rapidez e facilidade com que os alunos e os professores-formandos se podem tornar agentes do seu próprio desenvolvimento educativo. O que nos surpreendeu foi precisamente esta vontade surgida, cremos nós, a partir do processo de formação PNEP, que fez emergir a noção de compreensão e organização do trabalho autónomo; esperamos que a opção pela divulgação destas atividades sejam exemplos claros disso mesmo.

Em jeito de conclusão desta atividade afirmamos a nossa convicção de que a transformação das práticas de ensino de ortografia no sentido de ajudar os alunos na tomada de consciência das suas dificuldades redundará numa clara autonomia e no autocontrolo por parte dos mesmos. Estamos muito satisfeitos com a ideia, *moderna e atual*, da promoção da automonitorização do processo de escrita ortográfico e, por isso, interessados em dar-vos disso conta, pois são momentos destes que nós, professores-formadores, desejamos e esperamos encontrar na ação.

3. O JOGO DOS OLHOS ATENTOS



Fig. 3.7. Apresentação do jogo *Olhos Atentos*

Passamos, por fim, a apresentar uma atividade ilustrativa da ativação da via visual ou lexical com o fim de contribuir para a constituição de um depósito ortográfico mental. A atividade *Olhos Atentos* desenvolveu-se numa turma do 1.º ano, no Dia Mundial da Criança. Esta turma composta por vinte alunos com quadro de aproveitamento satisfatório e bom e de níveis sociais bastante diferenciados, situa-se numa escola do 1.º ciclo dos arredores da cidade de Braga.

Perante um dia tão significativo, pretendeu-se dar um carácter singular à atividade. Contudo, o professor não desperdiçou a oportunidade para, simultaneamente, promover uma aprendizagem 'profunda'. A escrita da maior parte das palavras selecionadas para este jogo depende da existência de convenções que não se regulam por regras ortográficas, por isso carecendo da ativação da via visual ou lexical. Foi este o seu grande âmbito de trabalho. Sendo a representação escrita das palavras em português um processo difícil, ajudar os alunos a escrever corretamente as palavras carece de ensino explícito, em concreto, para chamar a atenção dos alunos para prestarem atenção à forma escrita e para refletirem previamente ao momento de grafar as palavras, como o professor-formando referiu:

A ortografia é um fator muito importante que deve ser trabalhado pois muitas vezes é influenciada pela forma como se fala e pela atenção que se tem quando se observa a palavra escrita. Uma vez que estes alunos mesmo a copiar apresentam erros, alguns deles em quantidades significativas, considero pertinente a abordagem deste tema (reflexão portefólio formando).

Assim, o professor formou grupos heterogéneos e perante ordem dada pelo computador, os alunos foram divididos em quatro grupos, a equipa amarela, a equipa vermelha, a equipa azul e a equipa verde:

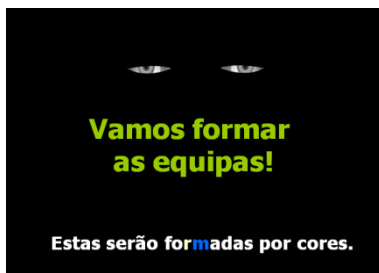


Fig. 3.8. Formação de equipas

Parece-nos oportuno referir que, à medida que o computador ia emitindo as palavras pela primeira vez, elas iam sendo assinaladas no ecrã para fomentar o seguimento da leitura e simultaneamente a associação com a forma oral.

Na repetição de cada palavra, era introduzida uma nova *nuance*, a sinalização da letra a par do som para que os alunos, como aprendentes iniciais, uma vez que se trata do 1.º ano, se vão apercebendo da representação escrita da cadeia fónica e se instigue o desenvolvimento da via sub-lexical (associada à consciência fónica). Isto está patente numa das figuras, quando observamos a letra “m” de cor azul.

O mote estava dado, a própria atividade motivou os alunos, os grupos foram formados através do computador aparecendo o nome do aluno, um de cada vez, mas, desta vez, não era lido para que o aluno estivesse atento ao aparecimento do seu nome e fomentando-se a concentração e autonomia na organização.

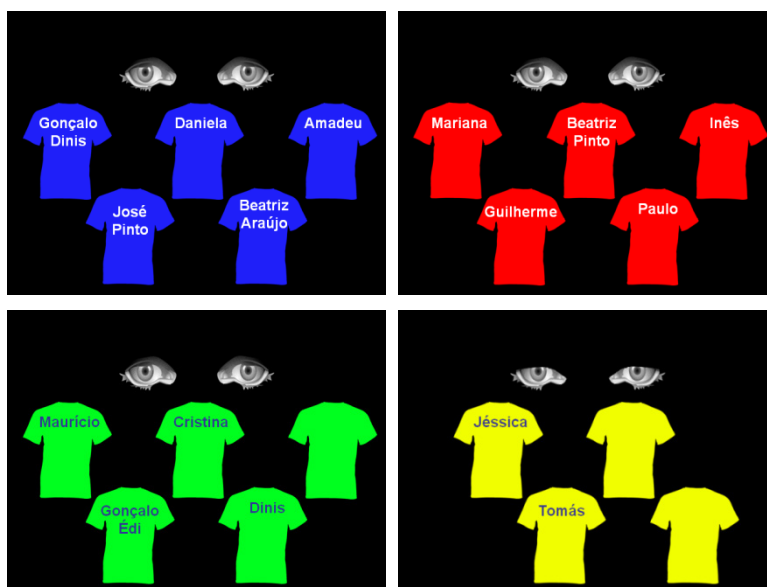


Fig. 3.9. Equipas formadas pelo computador

Após os alunos estarem devidamente organizados pelos grupos, passaram a executar as ordens emanadas através do computador, que indicava as palavras a escrever após dez segundos de visualização. Aparecia a cor do grupo e a palavra a escrever após o seu desaparecimento numa folha previamente distribuída no número indicado nos slides:



Fig. 3.10. Indicação das palavras a escrever

Finalizado o registo os alunos eram confrontados com a imagem que consta da Fig 3.11.

E após todos os grupos registarem todas as palavras, visualizaram as palavras todas e verificaram se estavam corretas e, no caso de errarem, assinalaram e registaram corretamente.



Fig. 3.11. Visualização das palavras para confronto visual com a forma correta

Na sua reflexão, professor-formando referiu que os alunos ficaram sensibilizados para a necessidade de tomar atenção à escrita de palavras que geram conflito, que só através do incitamento da memória visual as conseguimos escrever corretamente:

Esta atividade teve como objetivo primordial levar os alunos a aperceberem-se que a atenção e a articulação das palavras são fundamentais para a escrita. Muitas vezes os alunos, mesmo redigindo um texto com recurso ao texto original, dão uma quantidade significativa de incorreções ortográficas, fruto essencialmente da pressa de acabar em primeiro a tarefa e consequente desatenção. Este exercício proporcionou aos alunos um momento de atenção, reflexão e correção dos seus escritos (reflexão portefólio formando).

A pertinência desta atividade prende-se com a importância de dotar os alunos de estratégias que lhes permitam ortografar corretamente palavras e de alargar o léxico ortográfico. É, também, de assinalar que esta abordagem do processo de ensino-

aprendizagem, em particular da ortografia, com o recurso às novas tecnologias constitui, em nossa opinião, uma inovação favorecedora da criação de uma empatia especial dos alunos com a aprendizagem escolar. Trata-se da linguagem da geração dos nossos alunos e que eles gostam de ter presente na sala de aula. Estas novidades tecnológicas, embora sejam, por vezes, difíceis utilizar para os professores, dada a sua pouca familiaridade com as TIC, não deixamos de trazer aqui este bom exemplo de conjugação didática com as novas tecnologias, pois futuramente estarão presentes e em força na escola.

CONCLUSÃO

Concluindo este capítulo, queremos referir que sempre foi com naturalidade que nós, professores, com função de formadores-residentes, estivemos presentes na sala de aula, uma vez que, sendo professores do primeiro ciclo, nada do que ali se passou nos foi estranho do ponto de vista pedagógico. Agora, no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades, aí sim, ocorreram muitas situações de ensino-aprendizagem que se constituíram como novidade e nos surpreenderam a todos. Digamos que nos importa salientar que há um antes e um depois PNEP, ou seja, que as práticas na escola se transformaram com o desenvolvimento da ação de formação, não só relativamente à perceção de alguns dos problemas de didática, mas também ao nível da conceção da escola que queremos ter. Foi com gosto e prazer que participámos neste processo de formação, que nos proporcionou, entre várias coisas, a possibilidade de refletirmos sobre esta temática desta forma neste texto. Pretendemos com esta reflexão contribuir para que a escola dê um pouco mais àquilo que somos, a nós e aos nossos alunos. Foi com o intuito de fazer mais, de alcançar mais e à procura de um caminho que procurámos refletir sobre o processo de ensino da ortografia em função da nossa experiência como professores-formadores.

As atividades relatadas resultaram do entendimento sobre o ensino da ortografia, mais vasto e sistemático, que procurámos fazer chegar aos nossos formandos. Quisemos partilhar com os nossos formandos algumas ideias sobre o ensino da ortografia, em particular a de que a finalidade desse processo é a de ajudar

as crianças do 1.º ciclo a desenvolver a capacidade de monitorizar (autocontrolar) a sua escrita ortográfica através do:

- conhecimento de símbolos e regras que lhe permitam (i) a escrita de palavras que nunca antes tinham visto escritas (aplicando a via fonológica), (ii) a sua acentuação gráfica correta; (iii) a pontuação e a translineação corretas, sempre que necessário na escrita de frases e textos;
- reconhecimento da não existência de regras que possam controlar a ortografia de muitas palavras, com a consequente necessidade de construir um léxico ortográfico mental que permita automatizar a escrita dessas palavras (aplicando a via lexical);
- desenvolvimento da capacidade de reconhecer (tomar consciência) (d)os erros ortográficos mais frequentes de maneira a poder antecipar e intervir nas suas produções escritas.

Apesar de não podermos dispensar a aplicação de estratégias pedagógicas remediativas no processo do ensino da ortografia (é conhecida a persistência do erro ortográfico em português), procurámos também que os nossos formandos entendessem, tal como nós tínhamos feito, que as estratégias pedagógicas preventivas assumem um papel importante na aprendizagem do processo de representação escrita.

A constatação da importância da integração plena da variante dialetal, neste caso minhota, no processo de aprendizagem (também) da ortografia foi particularmente importante no processo formativo. Este aspeto constituiu, como referimos, uma novidade e uma descoberta ou redescoberta de uma dimensão pouco trabalhada e à qual se tem atribuído pouca importância.

Num seminário realizado na Universidade do Minho a que assistimos (à margem do PNEP), o Professor Victor Longa, da Universidade de Santiago de Compostela, ajudou-nos a perceber a necessidade e importância de criarmos uma escola que integra (e não exclui) a cultura e hábitos linguísticos dos seus alunos, das suas famílias e locais de vida. A nós, esse desígnio parece-nos ser especialmente relevante na promoção da aquisição de uma escrita ortográfica correta.

Nesse seminário, ouvimos o Professor Longa afirmar que a escola é uma das instituições que mais claramente reproduzem a *superioridade* do padrão, que fazer

surgir uma cidadania democrática só é possível se se reconstruir a escola como instituição válida para todos, onde todos se vejam representados. Defendeu que nós, professores, devemos integrar as identidades multiculturais dos alunos (valores populares e cultura), evitando uma falsa monocultura, e analisar criticamente os discursos dominantes, mecanismos de autoridade e de poder, e hierarquias na aula, analisando criticamente as nossas práticas pedagógicas. Em suma, propôs que o ensino se deve apoiar em valores plasmados no respeito pela diversidade linguística como forma de prática democrática.

Foi para nós especialmente gratificante ouvi-lo referir que uma das estratégias pedagógicas que permitirá tornar todos estes valores em realidade na escola passa por dar validade ao dialeto, por utilizá-lo para chegar ao padrão, pois assim a criança verificaria que, ao ser visível na escola, a sua variedade não é discriminada, que também ao atender às variedades linguísticas próprias dos alunos se está a reconhecer a sua própria identidade.

Subscrevemos estas ideias e posições, consideramos que os constrangimentos enunciados estão patentes na nossa escola e contribuem para as dificuldades com que os nossos alunos se debatem, particularmente no campo da escrita/ortográfica e não só. Ao alertarmos aqui para esta problemática, gostaríamos de contribuir não só para o melhoramento didático-pedagógico do ensino da ortografia, mas também, num sentido mais amplo, para a redefinição da nossa escola para uma escola mais livre, mais democrática e mais geradora de cidadãos (professores e alunos) críticos e participativos.

REFERÊNCIAS

- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (s/d). *O Ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. PNEP/ ms.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia*. Lisboa: Edições Asa.

CAPÍTULO 4

A COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAIS NA EXPERIÊNCIA PNEP

Alzira Maria Ribeiro

(Agrupamento de Escolas Arqueólogo Mário Cardoso)

Maria do Carmo Silva

(Agrupamento de Escolas Gil Vicente)

Vítor Ferreira Leite

(Agrupamento de Escolas Carlos Teixeira)

INTRODUÇÃO

É depreensão consensual a necessidade de melhorar a aprendizagem do português no ensino básico. Este reconhecimento, estribado em resultados de estudos nacionais e internacionais, levou a hierarquia educativa a implementar o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), no intuito de melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

No intento de concretizar este desiderato, foi implementada uma fase de formação de futuros formadores do referido programa, residentes nos seus agrupamentos de escolas, onde interviriam junto dos colegas, através da fundamentação teórica veiculada nas oficinas temáticas; continuou, depois, nas diferentes atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula; finalmente, nas reflexões conjuntas e partilhadas das experiências de aprendizagem desenvolvidas.

A língua portuguesa sempre foi a área pela qual sentimos maior atração. Por isso, a nossa abertura à receção de novos conhecimentos e saberes neste domínio foi sempre da maior disponibilidade possível.

Foi nesta perspetiva que encarámos este desafio. Só não imaginávamos que o seu conteúdo nos suscitasse tanto empenhamento e nos trouxesse tanta nova informação, quer no domínio do desenvolvimento da linguagem oral, quer no campo do ensino e da expressão escrita e do ensino explícito do conhecimento da língua.

Sobre cada um destes domínios, foram diversas as temáticas abordadas na formação cuja importância no âmbito da nossa atividade docente não relevávamos e que hoje já se integram na nossa prática docente.

O ensino da leitura foi a componente da formação que mais nos motivou, talvez pela diversidade temática que encerra e pela sua transversalidade em relação a todas as áreas do saber, assim como pela relevância do seu estudo no nosso desenvolvimento profissional. Foram abordados conceitos que a nossa formação inicial não tinha incluído e que se revestem da maior importância na compreensão, por parte do professor, da forma como se processa a aprendizagem da leitura. Efetivamente, a análise refletida de literatura ligada ao ensino da língua que nos foi sugerida facultou-nos um conjunto de conhecimentos que até então não dominávamos inteiramente, mas que deve integrar as competências profissionais de todos os professores. A passagem à prática destes novos conceitos em contexto formativo e a reflexão sobre os resultados dessas mesmas práticas contribuíram decisivamente para que nos consciencializássemos da relevância de uma promoção renovada desta competência.

Este capítulo é inteiramente consagrado ao ensino da competência específica da leitura. Entre as dimensões implicadas no seu desenvolvimento, importará relevar a emergência da leitura, que deverá contemplar uma articulação estreita e efetiva com a educação pré-escolar, o ensino da decifração e o desenvolvimento da competência e da consciência fonológicas, bem como a aprendizagem de estratégias de compreensão e interpretação textuais. Este último conteúdo será objeto dum maior aprofundamento neste capítulo.

Na oficina temática *O ensino de estratégias de compreensão e interpretação textuais* ficou patente a necessidade de o professor atentar no desenvolvimento da competência de leitura, no que concerne, essencialmente, aos processos básicos de compreensão (Giasson, 2000).

Inseridos nos conhecimentos procedimentais, os processos recetivos de construção de significados, desencadeados na mente do leitor, traduzem-se na *construção de uma representação mental do texto* que se processa em três momentos: antes, durante e depois do processo de construção de significados (*vide* volume 1, parte 2).

Esta filosofia está patente no novo programa de português quando preconiza que “no desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura” (Reis et al., 2009: 70).

A organização deste capítulo assenta neste pressuposto e, por isso, partindo da riquíssima experiência *formação PNEP*, testemunharemos algumas possibilidades de ensino de estratégias desenvolvidas em cada uma destas três etapas, mas também a viabilidade e o impacto que esse ensino teve nos implicados. Numa primeira parte, esmiuçaremos algumas questões teóricas sobre a leitura, centrando o nosso discurso na formação do leitor estratégico. Na segunda parte, mostraremos as evidências de algumas práticas promovidas pelos nossos formandos.

1. ENSINAR O LEITOR ESTRATÉGICO

No capítulo da língua portuguesa do *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), a leitura é assumida como um “processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo” (cf. Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997:27) e como uma competência específica cujo desenvolvimento deve ser garantido ao aluno, a qual implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento. Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997:27) acrescentam que “a extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura”.

O processo de ensino formal de leitura dos alunos inicia-se aquando do seu ingresso na escolaridade obrigatória. O modo como assumem este primeiro contacto formal com o ensino da leitura é um momento importante das suas vidas, já que é a partir desta nova realidade coletiva que os alunos adquirem (ou não) o gosto de ler, assim como a competência e a maturidade leitoras.

Na sessão temática dedicada ao ensino de estratégias de compreensão e interpretações textuais, procurámos ajudar os nossos formandos a desenvolver saberes, nomeadamente:

- entender o significado de fluência, estratégias de leitura e de automonitorização da compreensão;
- reconhecer o desenvolvimento da automonitorização como a finalidade central do ensino da leitura;
- reconhecer o papel (i) dos conhecimentos prévios do leitor e (ii) das estratégias de automonitorização na obtenção de uma leitura fluente;
- conhecer diferentes estratégias de leitura que se espera que os alunos apliquem no final do 1.º ciclo;
- compreender a necessidade e o procedimento de ensino explícito de estratégias de leitura.

Pela nossa experiência, todos nós, docentes, somos unânimes em confirmar que a leitura não é uma atividade natural e que não se adquire espontaneamente. O seu conhecimento exige um ensino direto que se estende e desenvolve ao longo da vida do leitor, mas é no 1.º ciclo que residem os seus alicerces.

Na formação, refletimos sobre a enorme responsabilidade que detemos, enquanto docentes do primeiro ciclo, na *construção* de leitores fluentes e autónomos, arrogando as bases que determinam a solidez do conhecimento. Assim, pudemos assumir que o trajeto de aprendizagem da leitura terá como objetivo nuclear a fluência, que implica rapidez de decifração e extração e construção do significado do material lido. Condição necessária para que a atenção possa ser canalizada para a extração e construção do significado é a automatização do processo de identificação de palavras. Após a assimilação deste processo, ou seja, depois de assegurada a automatização da decifração e da criação de uma depósito mental de palavras escritas, a escola, em

geral, e o professor, em particular, deverão promover junto dos alunos a possibilidade de lerem, tendo em vista a consecução de dois fins essenciais e distintos: a leitura recreativa e a leitura para fins informativos. A constituição de um *corpus textual*, preconizado no novo programa de português, pode impulsionar e sustentar esse intento.

Outro dos aspetos que procurámos esclarecer junto dos nossos formandos foi o de que um leitor fluente deverá ter a capacidade de interpretar os textos com profundidade, pois só desta forma os vai ler para construir e organizar conhecimentos e fruir. Para atingir este grau de maturidade na leitura, muito terá contribuído a sua experiência individual de leitura e do conhecimento do mundo, bem como a aprendizagem específica dos processos de construção de significado, alcançada através do ensino explícito de estratégias de compreensão, na escola.

Ao falarmos de estratégias de compreensão da leitura estamos-nos a referir a processos mentais que o leitor conhece e que mobiliza, específica e conscientemente, para compreender um texto. Estratégias como opções conscientes de processos mentais *inconscientes* que qualquer bom leitor mobiliza, “que se realizam a diferentes níveis, não são sequenciais, mas simultâneos” (Giasson, 2000:32). A autora, retomando uma proposta de Irwin (1986), esclarece e expõe cinco grandes categorias de processos, a saber: a) microprocessos; b) processos de integração; c) macroprocessos; d) processos de elaboração; e) processos metacognitivos. Cada um destes processos divide-se em componentes, conforme os objetivos que servem na relação com o texto. Assim, em a) o reconhecimento das palavras, a leitura de grupos de palavras e a microselecção servem a compreensão da informação contida numa frase; em b) a utilização de referentes, de conectores e de inferências baseadas na informação textual e em esquemas mentais do leitor são componentes que têm a função de efetuar ligações entre as proposições ou as frases; em c) a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem encontrar a coerência do texto; em d) as previsões, a formação de imagens mentais, a resposta afetiva, a ligação com os conhecimentos prévios e o raciocínio permitem ir além do texto, realizando

inferências não previstas pelo autor; em e) a identificação da perda da compreensão e a respetiva reparação, que permitem a gestão da compreensão e a adaptação do leitor ao texto e à situação, bem como a construção ativa de conhecimento. A explicitação destes processos permitiu-nos melhor compreender como a construção dos significados textuais consiste num processo de usar o conhecimento pessoal no confronto com a informação textual e daí inferir o sentido. É como uma ponte entre o conhecido e o desconhecido.

Assumimos junto dos formandos que estes processos interatuam e que têm de ser aplicados e controlados conscientemente pelo leitor competente, que assim se torna estratégico. É o desenvolvimento desse controlo consciente, estratégico, da leitura que justifica a necessidade do seu ensino aos leitores em formação.

Assumimos também que a utilização das estratégias de leitura pelo leitor pode adotar três dimensões: o controlo consciente/monitorização da construção do significado do texto, a remediação consciente/monitorização de eventuais problemas que possam aparecer nesse processo; e monitorização da integração dos significados construídos nas estruturas mentais do leitor para assim *aprender/construir novo conhecimento*. Quer dizer, o desenvolvimento do leitor estratégico corresponde ao desenvolvimento de um leitor que controla os metaprocessos de compreensão.

A aplicação de estratégias que pretendem monitorizar a construção do significado textual provém do conhecimento do leitor sobre os diversos processos que são ativados durante a leitura de um texto. É óbvio que, se o leitor conhece conscientemente os procedimentos que deve assumir para a realização de uma atividade, terá mais garantias de obter sucesso na sua consecução.

As estratégias de remediação de problemas de compreensão são ativadas quando o leitor se confronta com dificuldades no processo de leitura, designadamente na identificação de palavras, de frases, na compreensão da relação entre duas ou mais frases e na dificuldade em compreender um texto como um todo.

A monitorização da integração nas estruturas mentais do significado obtido para aprender/construir conhecimento implica que o aluno use estratégias que se

orientem para a retenção do significado do texto, a saber: sublinhar, tirar notas, questionar e responder a questões que orientaram a sua leitura...

Diante destes pressupostos e à luz de todas as considerações partilhadas na formação, poderemos, então, reiterar que o leitor estratégico, que assumimos como conceito nuclear de toda esta temática, é um agente ativo, que regula conscientemente a compreensão do texto usando:

- processos de construção do significado do texto à medida que lê,
- processos flexíveis de resolução de problemas e
- processos dirigidos para promover a integração dos significados construídos no texto nos seus conhecimentos.

Mas para atingir este estatuto de leitor estratégico, experiente e fluente, o leitor iniciado tem de passar por um processo de ensino que lhe facilite o desenvolvimento de um conhecimento consciente. Esta foi outra das ideias centrais que tentámos transmitir aos nossos formandos. Neste sentido, discutimos com eles a necessidade de os alunos conhecerem e usarem estratégias de leitura e de o professor adotar metodologias de ensino explícito dessas estratégias, favorecendo o desenvolvimento da autonomia do aluno e, consequentemente, a formação de bons leitores fluentes e autónomos, capazes de se monitorizarem porque sabem o que estão a fazer e podem fazer para melhorar os seus desempenhos. A este propósito citáramos Jolibert (1991), que refere que “não basta ajudar as crianças a apreender o sentido de um texto, é preciso ajudá-las a ‘compreender’ o processo que utilizam para o fazer” (Jolibert, 1991:85).

Os *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009) contemplam alguns destes pressupostos ao referir que, no final do 1.º ciclo, os alunos devem ser capazes de:

- Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento;
- Ler para formular apreciações de textos variados;
- Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória;
- Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.

As escolas estão cheias de leitores com dificuldades de leitura, i.e., nessa ativação inconsciente, portanto, cheias de crianças que, em nossa opinião, beneficiariam de um ensino que as ajudasse a aprender explicitamente a tomar consciência dos procedimentos que têm de seguir *antes, durante e depois* da leitura de um texto para assim ler, compreendendo e aprendendo, e, desse modo, desfrutar plenamente a leitura. Alunos que se tornem leitores totalmente autônomos, que acabem por aplicar automaticamente as ditas estratégias. Procurámos discutir estas ideias com os nossos colegas e consciencializá-los da necessidade de atuarem pedagogicamente nesse sentido. Apresentamos de seguida algumas das práticas tutoriadas, por nós observadas, que vão, justamente, nesse sentido.

2. EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA: IMPACTO NOS FORMANDOS ATRAVÉS DAS SUAS REFLEXÕES

2.1. A PROMOÇÃO DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS EM MOMENTOS DE PRÉ-LEITURA

As atividades de pré-leitura constituem-se de essencial importância porque nos asseguramos de que assim se cria uma plataforma *de segurança* para os significados que vão ser construídos. Deste modo, o leitor ativa a base necessária onde *prender* o que o texto vai dizer. Aprende, também, explicitamente, que é necessário partir de uma base de conhecimentos para aceder ao significado do texto (se não soubermos nada sobre um assunto, os textos que lemos são totalmente opacos). Para o professor é importante ativar essa base, isto é, *deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios do aluno que se possam articular com o texto antecipando o seu sentido*. Deve também certificar-se de que ela existe, porque, se não existir, o professor terá de proporcionar acesso à informação que depois será necessária para a promoção desses conhecimentos. E deve ajudar os alunos a tomar consciência da necessidade de ativarem esses processos em qualquer situação de leitura de texto, a partir da consideração, por exemplo, do título e subtítulos, do autor, da análise de imagens e gráficos, assim como da objetivação do sentido da sua leitura.

Este cuidado foi experienciado pelos nossos formandos ao longo do ano letivo e a sua relevância confirmada, periodicamente, na compreensão de textos ou obras integrais.

A título de exemplo, numa turma do segundo ano, testemunhámos este percurso a propósito do estudo da obra *O gigante egoísta*, de Oscar Wilde. O docente propôs diferentes atividades que visavam o ensino explícito de estratégias na abordagem da obra antes de iniciar a sua leitura. Começou com a análise conduzida da capa e contra capa do livro, inquirindo e guiando os alunos na consciencialização dos elementos paratextuais da obra: “Observa as cores das... O que te fazem lembrar estas cores? O que vês na capa? Qual é o título do livro? Quem é o autor? Quem é o ilustrador? O que faz um ilustrador? Qual a editora deste livro?”. Depois, o professor incentivou os alunos a fazerem antecipações ou previsões a partir do título através de perguntas que lhes foram formuladas, como: “O que podes prever, a partir do título, sobre o enredo do texto? Em tua opinião de que trata o texto? O que te levou a pensar desta forma? Que tipo de texto pensas que será? Porquê?”. Partilhou, ainda, junto dos alunos, a importância destas questões na compreensão de textos, isto é, ensinou explicitamente a necessidade de questionamento dos indícios paratextuais.

Promovendo a antecipação e a previsão, o professor *preparou o terreno* para a leitura, em particular, preparou uma implicação mais ativa por parte do aluno na construção dos significados textuais. Ademais, provocou nas crianças alguma curiosidade e uma enorme vontade de lerem o texto para constatarem quem é que *acertou*, pois para os nossos alunos tudo pode ser motivo de competição, podendo coadjuvar na motivação para o ato de ler. Verificámos que nas crianças que ainda não dominam a descodificação, este trabalho revela-se ainda mais meritório. Para além de anteciparem os conteúdos, as crianças apresentaram mais facilidade na descodificação porque mais rapidamente conseguem aceder à forma oral de algumas palavras já que não eram totalmente *imprevistas*.

Indo mais longe, o professor apostou no confronto das previsões dos alunos com o texto, sublinhando a importância destas na compreensão do mesmo. Por isso, resolveu

apresentar em powerpoint a história *O gigante egoísta*. Após a sua análise, compararam-se as ideias dos alunos sobre a história criada, formadas após a leitura, com as previsões antes da leitura. Os alunos justificaram as suas opiniões a partir de frases do texto, fazendo a eventual alteração ou confirmação das opiniões formadas antes da leitura. Questionaram-se e confrontaram-se com um novo texto, existindo algumas relações e diferenças entre eles. Partilharam opiniões, refletiram sobre o que fizeram e concluíram que é muito importante recorrer previamente a pistas para melhor compreender texto (reflexão portefólio formando).

É aqui visível como os momentos de pré-leitura ativam processos elaborativos e metaprocessos.

Os formandos que realizaram estas atividades testemunharam a importância das mesmas no seu desenvolvimento profissional. Alguns justificaram a *ignorância* relativa a estes aspetos na (de)formação inicial, assim como, na contínua. Outros, conhecendo alguns destes procedimentos através das orientações dos coordenadores das bibliotecas escolares, não percebiam os seus objetivos e, daí, a obtenção de resultados pouco claros no que concerne às aprendizagens dos alunos. Em suma, todos concordaram na classificação destas experiências como sendo um valor acrescentado aos conhecimentos didático-pedagógicos de cada um.

2.2. A PROMOÇÃO DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS EM MOMENTOS DE LEITURA (NA INTERAÇÃO COM O TEXTO)

A leitura, constituindo-se como a segunda etapa do ato de ler, consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Reiterámos, junto dos nossos formandos, a crucial importância do ensino explícito de estratégias de compreensão a acontecer durante a leitura. Sublinhámos a importância da realização de inferências¹ com a mobilização de informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto, assim como o reconhecimento de cadeias anafóricas² no rendilhado linguístico que compõe o texto. Nas tarefas que aqui vamos relatar, ensinaram-se processos integrativos de construção de significados pela leitura, embora

¹ Para se falar em inferência, é preciso que o leitor passe para além da compreensão literal, isto é, que ele vá “mais longe do que aquilo que revela a superfície do texto” (Giasson, 2000: 92).

² “Existe anáfora quando a interpretação de um segmento do enunciado depende de outro segmento presente numa parte anterior do texto” (Rebello, Marques e Costa, 2000:118).

outras tivessem sido realizadas com o intuito de ensinar e treinar a identificar ideias principais, a organizá-las, resumi-las e a compreender a estrutura do género textual em causa³.

Acerca do primeiro exemplo, *ouçamos* a voz de uma docente que realizou o ensino explícito da realização de inferências numa turma do 4.º ano, recorrendo à apresentação de questões sobre textos cuja resposta está apenas implícita no texto⁴:

Recorrendo a um powerpoint coloquei um desafio aos alunos. Para conseguirem responder ao desafio foram-lhes dadas pistas, as quais não estavam expressas de forma explícita. Os alunos tiveram de recorrer a conhecimentos prévios, reorganizar pistas dispersas no texto, estabelecer ligações entre frases e proposições completando as informações em falta ou implícitas. No primeiro texto, os alunos mostraram algumas dificuldades em descobrir a resposta, no entanto, nos seguintes, essa dificuldade foi ultrapassada pois já dispunham da estratégia de realizar inferências. Até ao momento nunca tinha refletido que muitas das dificuldades na compreensão de textos dos alunos se prendiam com o facto de não procurarem a informação que está implícita e de não mobilizarem os conhecimentos prévios (reflexão portefólio formando).

Como podemos constatar, o trabalho desenvolvido pela formanda permitiu, na apresentação do primeiro texto, o ensino explícito da realização de inferências. Depois, foi apresentando outros para aplicar e consolidar aprendizagens, dado que a maior parte dos alunos percebeu com relativa facilidade o recurso à estratégia.

Observámos as primeiras dificuldades dos alunos, nesta e noutras turmas, quando lhes foi pedido que procurassem pistas. Observámos a perplexidade de alguns quando lhes foi dito que para realizarem inferências era necessário serem *detetives*: a partir de pistas textuais encontrar significados implícitos, exemplo claro de ensino explícito. Testemunhámos o crescimento dos alunos na abordagem dos textos e o recurso gradual à estratégia, agora saber conscientemente mobilizado, da realização de inferências. Mais tarde, aferimos a relevância destas aulas quando questionámos as crianças sobre as aprendizagens PNEP e muitas referiram as inferências como as mais

³ Para a exemplificação do ensino de macroprocessos, consulte-se o capítulo 6.

⁴ Um dos textos utilizados foi o seguinte: “Quanto mais António caminhava mais escurecia. Ele tinha que se inclinar para não bater com a cabeça nos rochedos húmidos. À sua esquerda corria um regatozinho subterrâneo. Era o único som que se ouvia, para além dos seus passos que rangiam sobre as pedras e o solo. Quando olhou em volta, viu o lugar onde tinha chegado. Era uma abertura”. – Onde está o António?

importantes, pois nunca tinham pensado claramente sobre estes aspetos da interpretação dos textos.

O ensino explícito do reconhecimento de cadeias anafóricas constituiu um desafio para os formandos. Os que o aceitaram proporcionaram-nos a possibilidade de testemunhar a riqueza e a diversidade na aprendizagem e, muito especialmente, o processo do seu ensino. O exemplo que a seguir descrevemos, na voz da formanda, aconteceu numa turma *normalíssima* do 3.º ano. Antes da atividade, a professora explicou o que iriam aprender e durante a mesma foi reiterado o propósito das tarefas:

Foi distribuído um texto informativo a cada aluno *As Orelhas do Abade*. Um aluno leu o texto em voz alta. Organizou-se a turma em pares para o cumprimento das tarefas.

Como tarefa, identificaram-se os referentes das expressões anafóricas, sublinhando os mesmos e registando-os numa ficha. Leu-se cada um dos referentes e fez-se a apresentação, no quadro interativo, dos referentes das expressões anafóricas do texto em estudo, correção e discussão conjuntas.

Cada aluno fez a reescrita do texto substituindo todas essas expressões pelas palavras a que se referiam. Leitura dos textos e reflexão conjuntas. Os alunos envolveram-se com entusiasmo na atividade (reflexão portefólio formanda).

Acreditamos que o entusiasmo das crianças foi motivado pelo desafio da descoberta e da reflexão: a simples tarefa de substituir as expressões anafóricas pelos seus significados suscitou espanto em muitos alunos e olhares interrogativos “Como é que eu não tinha pensado nisto antes?”. O ensino explícito é isto mesmo: é levar os nossos alunos à reflexão!

2.3. A PROMOÇÃO DOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS EM MOMENTOS DE PÓS-LEITURA

Ao longo da formação PNEP, constatámos o reconhecimento por parte dos formandos da relevância de transformar os seus alunos em leitores estratégicos, ou seja, de fazer com que dominem habilidades (processos mentais) que lhes permitam ultrapassar dificuldades de leitura, conduzindo-os à plena autonomia. Isso também se verificou relativamente aos processos de pós-leitura.

Entendemos os processos de pós-leitura como todos os movimentos que o leitor desencadeia no sentido de gerir os significados que entretanto construiu, integrando-os nas suas estruturas mentais e, assim, aprender. Na brochura *O*

Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos, Sim-Sim (2007:22) exemplifica os seguintes tipos de movimentos que, claramente, têm esse fim:

- Formular questões sobre o lido e tentar responder;
- Confrontar as previsões com o conteúdo do texto;
- Discutir com os colegas o lido;
- Reler.

Outras operações que visam, justamente, esse controlo pós-leitura são o sublinhar, tirar notas, listar e esquematizar. Como refere a mesma autora, trata-se de momentos de autoverificação ou de automonitorização do que se compreendeu sobre o texto lido. E o novo programa refere que devem “ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s) [com que realizou a leitura]” (Reis et al., 2009:70). Um aspeto muito valorizado pelos formandos no âmbito da discussão sobre como facilitar a tal 'construção de saber' nos momentos de pós-leitura foi a consciencialização da importância do desenvolvimento de experiências pedagógicas conducentes à *efetiva produção de efeitos do texto lido*. Nesta perspetiva, Isabel Solé, no seu livro *Estratégias de Leitura*, enfatiza a relevância de

promover atividades em que os alunos tenham de perguntar, recapitular para os seus colegas, resumir e contrastar as suas opiniões com o texto lido, visto que fomentam uma leitura inteligente e crítica em que o leitor se vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados (Solé, 1992:178, tradução nossa).

Destes conceitos deram testemunho os formandos do PNEP, que desenvolveram atividades neste âmbito, argumentando que a estratégia pedagógica constituída pelos círculos de leitura constituiu, a este propósito, uma enorme mais-valia por causa da dinâmica de partilha de experiências leitoras, de reflexão conjunta sobre textos lidos, da sustentação pontos de vista dos e pelos próprios alunos.

Para atestar esta asserção, reproduzimos, a seguir, a reflexão de uma formanda do PNEP, que pôs em prática esta estratégia pedagógica. Apesar de extensa, é particularmente relevante por mostrar como a professora aprendeu a conduzir os alunos numa atividade de leitura *completa* (inclui, ainda que brevemente, referência a momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura) e feita com uma finalidade conhecida

desde o início e que os alunos tiveram a oportunidade de conduzir e concertizar autonomamente. Em particular, mostra atividades de pós-leitura, constituídas pela construção e pelo debate e apresentações formais de trabalhos académicos:

A resistência inicial que demonstrei para a dinamização de um círculo de leitura na minha turma foi completamente destruída pelos resultados obtidos no final das sessões e pela motivação e empenho dos alunos em todos os momentos das aulas realizadas. Este entusiasmo foi, aliás, muito perceptível quando *exigiram* a participação e a presença da formadora em todas as sessões.



Fig. 4.1. Círculos de Leitura

Como estratégia, e tendo em conta a extensão e complexidade do trabalho a desenvolver, optei por estruturar o círculo de leitura em três sessões diferentes. Na primeira apresentei a proposta de trabalho aos alunos e expliquei-lhes quais os seus objetivos e as funções de cada elemento, reforçando a ideia do trabalho colaborativo. Neste sentido, foram definidos os grupos de trabalho. Estes grupos foram criados pela turma, que atribuiu a cada um uma tarefa de acordo com as suas características pessoais, de forma a que cada um tivesse a possibilidade de utilizar as suas melhores capacidades. Na segunda sessão os alunos trabalharam em grupo e cada um realizou a sua função (animador da discussão, mágico das palavras, mestre ilustrador, senhor dos excertos e senhora do essencial). Neste trabalho os alunos recorreram ao livro de Daniel Marques Ferreira *A Cobra Cava-Covas*.

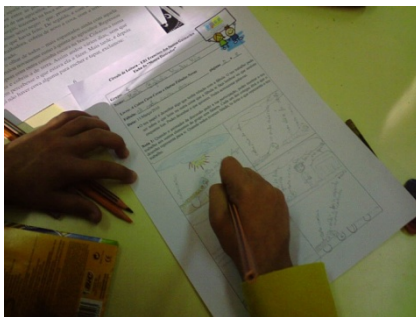


Fig. 4.2. Mestre Ilustrador

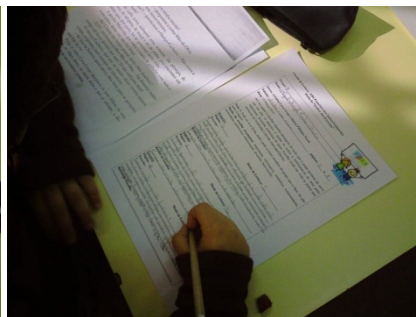


Fig. 4.3. Senhor dos excertos

Depois de terminada a tarefa, o animador da discussão promoveu o debate entre todos os elementos do grupo e prepararam a apresentação do trabalho à turma.

Na última sessão, os alunos apresentaram o trabalho e os restantes grupos fizeram uma apreciação e sugestões de melhoria do projeto.

Analisando o resultado obtido no final das sessões, considero que os alunos demonstraram grande capacidade de organização e execução das tarefas que lhes estavam atribuídas, sendo igualmente capazes de separar, no texto das fábulas, o material mais relevante, ou seja, os alunos distinguiram o essencial do acessório e foram capazes de retirar e reter do texto as informações que lhes interessavam.

Em relação à apresentação do trabalho à turma, houve um grande esforço em cativar os restantes elementos da turma e em fazer transposição do discurso escrito para o discurso oral.

Quanto à minha aprendizagem como professora, penso que percebi que nas aulas de língua portuguesa há necessidade de um maior investimento no discurso oral e na participação dos alunos em apresentações formais de trabalhos académicos, garantindo assim aos alunos a aquisição de ferramentas que lhes permitam uma participação em atividades coletivas que não fiquem travadas ou limitadas por inibições ou constrangimentos ligados à oralidade.

(...)

A inovação pedagógica trazida por esta temática dos círculos de leitura foi sem dúvida um elemento fundamental para o questionamento de estratégias e para a procura de novas formas de atuação e de atividade docente (reflexão portefólio formanda).

CONCLUSÃO

O mérito desta tomada de consciência destas e de outras ideias acerca do ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico, em nosso entendimento, deve-se, por um lado, ao trabalho que o núcleo regional da Universidade do Minho desenvolveu com os formadores residentes nas sessões de apoio,

acompanhamento e aprofundamento e, por outro, à riqueza do trabalho realizado pelos nossos formandos. A este propósito, podemos afirmar que é incomensurável o saber que os nossos formandos puderam construir e que nós, através das aulas tutoriadas, tivemos a oportunidade de com eles edificar.

Na realidade, hoje, sentimos que nos apropriámos de uma diversidade de conhecimentos ao nível do desenvolvimento linguístico da criança que, conjugados com os que já possuíamos, nos permitem não só utilizá-los com um carácter muito mais proficiente junto dos alunos, como replicá-los junto dos nossos colegas formandos em futuras ações de formação.

REFERÊNCIAS

- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão da leitura*. (2ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições Asa. (tradução do original em francês, 1984).
- Reis, C., Dias, A.P., Cabral, A.T.C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M.O. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC/PNEP.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Rebelo, D., Marques, M. J., & Ferraz, M. J., Costa, M. J. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

CAPÍTULO 5

O ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS NO PNEP

Albertino Lobo

(Agrupamento de Escolas Padre Joaquim Flores)

Ana Clara Martins

(Agrupamento de Escolas Santos Simões)

Cândido Castro

(Agrupamento de Escolas Montelongo)

Manuel Albano Gonçalves

(Agrupamento de Escolas da Mota)

INTRODUÇÃO

Vivemos num tempo que é comumente considerado como o da informação. Este tempo exige que todo e qualquer cidadão seja capaz de lidar com a informação em múltiplas áreas, ou seja: seja capaz de obter informação, de a selecionar, tanto pela sua importância como pela sua fiabilidade, e de a divulgar. Assim, a escrita de textos assume uma importância vital no exercício pleno da cidadania e na qualidade de vida das pessoas.

Este capítulo trata, pois, do ensino da escrita de textos na formação do PNEP- Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Ao longo desta oficina temática formandos e formadores realizaram atividades para promover a capacidade de escrita consciente e automonitorizada, para ensinar os processos básicos de escrita (Barbeiro

& Pereira, 2007) e um ensino situado e explícito desse mesmo processo pois a linguagem escrita é um dos instrumentos básicos de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos e competências socioculturais em qualquer domínio de saber escolar (cf. Pereira, I., 2008).

Como a escrita de textos é, acima de tudo, uma prática social, trabalhamos diferentes géneros textuais porque os textos têm finalidades diferentes, destinam-se a interlocutores diferentes, circulam nos mais diversos lugares e possuem configurações diferentes.

Ao longo deste capítulo, propomo-nos dar testemunho do trabalho a que assistimos e no qual participámos ativamente.

Um dos objetivos do PNEP era o reconhecimento, por parte dos formandos, de que o processo de escrita de textos é complexo, que deve ser ensinado na escola para que os alunos possam agir sobre ele, para assim ser fator de promoção da mudança de práticas letivas, finalidade última deste processo de formação docente.

No ponto um deste capítulo, exploramos o caminho de iniciação à escrita no PNEP: a literacia emergente e a promoção da consciência linguística/fonológica; pois formandos e formadores quiseram conhecer as ideias precoces que os alunos tinham sobre a linguagem escrita para, a partir daí, ensinarem a escrita de textos, que introduzimos no ponto seguinte, apresentando a escrita de textos tal como assumida no PNEP e no novo programa.

No ponto três, detemo-nos no processo de escrita de textos, tal como explorado em sala de aula no contexto PNEP. A escola e os professores valorizavam o produto em detrimento do processo que, ou não era conhecido, ou, se o era, não estava interiorizado, logo não era ensinado; com o PNEP, isso mudou. Debruçamo-nos sobre a planificação no processo de escrita de textos e o seu ensino nas sessões tutoriais, e ilustramos esse ensino com algumas das muitas atividades realizadas em contexto de sala de aulas. Esta é a primeira fase da prática situada e do ensino explícito da escrita de textos que se realizou nas escolas e turmas que beneficiaram desta formação em exercício. Depois, abordamos o processo de escrita de textos no PNEP, ao nível da textualização, reforçamos o papel do ensino explícito e situado no processo de ensino da escrita de textos. Propomo-nos enfim refletir sobre a revisão de textos e a sua

importância ao nível da automonitorização do processo. Confrontamos as velhas representações dos formandos com as práticas realizadas ao longo da formação e damos testemunho dos ganhos de alunos e professores com as atividades realizadas no âmbito desta formação. No ponto 4 referenciamos algumas atividades de escrita criativa como fonte de prazer das crianças.

No quinto e último ponto, retomamos as fases do processo de ensino da escrita de textos para tirarmos algumas conclusões sobre o trabalho realizado pelos formandos e formadores e sobre as representações dos professores ao nível do ensino da escrita e das alterações observadas nas práticas pedagógicas.

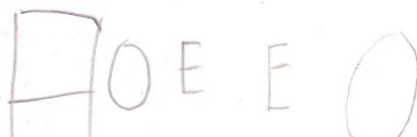
1. O PNEP E O CAMINHO DA INICIAÇÃO À ESCRITA: DA LITERACIA EMERGENTE E DA PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA/FONOLÓGICA

É no seio da família e, mais tarde, no jardim de infância que as crianças começam a tomar consciência, a construir e desenvolver algumas concepções precoces relativas aos aspetos figurativos e conceptuais da linguagem escrita. No entanto, os nossos alunos são oriundos de famílias e de meios socioculturalmente muito diversificados que favoreceram antes da entrada na escola, ou não, a construção e o desenvolvimento dessas concepções. Da mesma forma, iniciam a escolaridade obrigatória crianças que frequentaram a educação pré-escolar, outras que não a frequentaram e, de entre aqueles que a frequentaram, uns beneficiaram de ambientes mais ricos em experiências de leitura e de escrita que outros.

Em função destes fatores, tratados numa Oficina Temática (OT) específica, a maioria dos formandos optou por realizar, nas suas tutórias no 1.º ano de escolaridade, um teste de verificação das concepções precoces da leitura e escrita (adaptado de Alves Martins & Niza, 1998). Esse teste revelou que a maioria das crianças se encontrava na fase silábica, havendo também alunos que se encontravam na fase da indiferenciação. Alguns desses alunos ainda demonstraram dificuldades em diferenciar as palavras do seu referente, da *coisa*; para elas a palavra e o objeto eram inseparáveis. Uma desenharam o animal (gato) e um animal mais pequeno quando se lhes pediu que escrevessem a palavra *gatinho*; outras desenharam um garatujo maior para o nome no grau normal e um garatujo mais pequeno para o seu diminutivo. O exemplo que

apresentamos documenta que o aluno utilizou mais carateres para o animal maior e menos para o animal menor. Ou seja: relaciona o referente com a palavra.

- 2- Escreve como souberes a palavra "gato".
2.1- Lê o que escreveste, mostra-me com o teu dedo.

A photograph of a child's handwritten word 'gato' on a piece of paper. The letters are drawn with simple, somewhat irregular strokes. The 'g' has a large loop, the 'a' is a simple oval, the 't' is a vertical line with a horizontal crossbar, and the 'o' is a simple oval.

- 4- Escreve como souberes a palavra "gatinho".
(conforme o que a criança escreve)
4.1- A palavra "gatinho" tem mais letras? Ou a palavra "gatinho" tem menos letras?
4.2- Lê o que escreveste, mostra-me com o teu dedo.


A photograph of a child's handwritten word 'gatinho' on a piece of paper. The letters are drawn with simple, somewhat irregular strokes. The 'g' has a large loop, the 'a' is a simple oval, the 't' is a vertical line with a horizontal crossbar, the 'i' is a vertical line with a dot, the 'n' is a vertical line with a horizontal crossbar, the 'h' is a vertical line with a horizontal crossbar, and the 'o' is a simple oval.

Fig. 5.1. Conceções precoces sobre a escrita

A verificação dessas concepções precoces de escrita, novas para os formandos, orientou-os para um conjunto de atividades de treino e de reflexão sobre a dimensão sonora da língua para iniciar as crianças na relação som-escrita, abrindo caminho à iniciação da escrita e, porque não dizê-lo, à da leitura (cf. capítulos 1 e 2). Realizaram atividades de segmentação de palavras com batimentos de palmas e/ou de instrumentos musicais, de identificação de sílabas iguais, de substituição, de supressão e de acrescento de sílabas e/ou de sons, de separação dos sons dentro da sílaba, atividades essas que raramente eram realizadas. Treinaram-se e inventaram-se rimas, ordenaram-se frases, omitiram-se palavras iniciais e finais nas frases, enfim, jogou-se com a língua falada e a escrita. Os formandos partiram, pois, do som e dos sons para os grafemas, o que ajudou as crianças a distinguirem e a identificarem os sons das palavras e a compreenderem que as pessoas produzem sons e que as letras (grafemas)

os representam. Os alunos tomaram, assim, consciência das relações entre a língua falada e a língua escrita. Verificámos que a consciência fonológica que a maior parte dos alunos construiu veio, mais tarde, a revelar-se um fator determinante na aprendizagem da escrita. Os formandos, e nós formadores, constatámos que este treino ajudou as crianças a descobrirem novas palavras, ajudou na sua automotivação, facilitando-lhes a aprendizagem e que houve um ganho efetivo de tempo. Ou seja: ajudou a ultrapassar uma das maiores barreiras dos professores, o medo de perderem tempo, de não conseguirem *dar o programa*, de não terem resultados, o medo de que as crianças não conseguissem aprender a escrever e a ler. Além disso, imbuídas do espírito iniciado por este trabalho, muitas crianças começaram a escrever e a ler palavras sem que alguns fonemas tivessem sido propostos e trabalhados, somente “porque essa letra é do meu nome”, ou porque “essa letra está naquele cartaz”, ou porque “já a vi”, ou “perguntei à minha mãe”.

No final da formação, os professores do primeiro ano de escolaridade estavam surpreendidos com os resultados alcançados, os colegas de outros ciclos elogiavam o trabalho desenvolvido (algumas escolas eram de tipo EBI), os pais demonstraram satisfação pelas aquisições dos seus educandos e os professores/formandos elevaram os seus níveis de autoconceito, de autonomia pedagógica e profissional e de autoestima. É evidente que continuámos a encontrar alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem e a ritmos de trabalho diferenciados. Podemos, no entanto, afirmar que este treino e a realização deste tipo de atividades de consciência fonológica facilitou, sobremaneira, a aprendizagem da escrita e da leitura por parte dos alunos e foi fator de sucesso escolar.

Os formandos que lecionavam os segundo, terceiro e quarto anos propuseram atividades para promover a consciência de palavra e de frase. Sugeriram que os alunos segmentassem as palavras de um texto que lhes era apresentado sem espaços e sem qualquer pontuação. Realizaram atividades de construção de rimas, de descoberta do valor semântico das palavras (palavras pesadas, perfumadas, leves, bonitas, ...). Sempre notámos que muitas crianças, mesmo do ano terminal de ciclo, ainda sentiam dificuldades ao nível da segmentação das palavras e ficámos agora a compreender o porquê de muitos erros que as crianças dão nos seus textos. Os formandos constataram

o mesmo facto e realizaram atividades para ajudar os alunos a ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Este treino foi, pois, a atuação a montante do ensino da escrita de textos que os formandos julgaram necessária para os seus alunos tomarem consciência dos aspetos fundamentais da escrita: a direcionalidade, a diferença entre escrever e desenhar e, sobretudo, que ela representa o que dizemos.

2. A ESCRITA DE TEXTOS, O PNEP E O NOVO PROGRAMA

O novo programa afirma de forma categórica o princípio da continuidade e da progressão dado que, quando trata as questões estruturantes e programáticas, refere que

são construídos em função de uma matriz comum aos três ciclos (...) sem prejuízo de reajustamentos pontuais determinados pela natureza desses ciclos e pelas etapas que eles representam.

Espera-se que uma tal matriz favoreça uma visão não atomizadora dos três ciclos, anulando-se assim o risco de eles serem considerados momentos de ensino e de aprendizagem estanques; em vez disso, reconhece-se que os três ciclos traduzem uma progressão constante (Reis et al., 2009:8).

Assim, assume-se que a aprendizagem

constitui um ‘movimento’ apoiado em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um continuum em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza (Idem: 10).

O novo programa de língua portuguesa refere que, no final do segundo ano de escolaridade, os alunos devem “Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (Reis et al., 2009: 25). O mesmo documento propõe que no final do primeiro ciclo o aluno deva ser capaz de

Recorrer a técnicas básicas para registar, organizar e transmitir a informação;
Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio (...);

Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita;

Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos; adequação e diversidade de vocabulário; utilização de estruturas frásicas com alguma complexidade e

articuladas entre si; equilíbrio entre progressão e continuidade; marcação de abertura e fecho (Reis et al., 2009:24).

Este documento orientador refere que a escrita é

o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) (Reis et al., 2009: 16).

Quer dizer, o programa assume uma visão procedimental e linguística sobre a escrita de texto e o PNEP tentou veiculá-la. A nossa experiência pré e pós-PNEP mostra-nos que o modelo em vigor nas nossas escolas não promovia um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem aos aprendentes um melhor desempenho na escrita nos diversos contextos da sua vida e que, por isso, reproduzia e aumentava as diferenças socioculturais, bem como não contribuía para formar futuros escritores.

Em particular, podemos afirmar que, na era pré-PNEP os profissionais da educação não reconheciam o desenvolvimento da capacidade de escrita consciente e automonitorizada como a finalidade de ensino de escrita; não sustentavam os sub-processos básicos de escrita como objeto do ensino e não reconheciam a complexidade inerente a esse objeto; bem como não compreendiam a necessidade e o procedimento geral de ensino situado, explícito e transformado do processo de escrita de textos. O PNEP trouxe consciencialização dos docentes para estas problemáticas, promovendo o ensino de processos de planificação, textualização e revisão, utilizando alguns instrumentos de apoio incluindo ferramentas informáticas.

3. O PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS NO PNEP

3.1. A PLANIFICAÇÃO

Antes do novo programa e do PNEP, os professores pensavam que a leitura conduzia naturalmente à escrita, o que, na maioria das vezes, não acontecia. O modelo escritural mais utilizado, a redação, levava os alunos a representarem a escrita como se fosse ditada pelos manuais, pelo professor e, nalguns casos, por opiniões do próprio

aluno. Escrever era visto como um dom natural que alguns possuíam. Os alunos aprendiam a utilizar modelos valorizados pelo professor que também era a sua única audiência e, simultaneamente, avaliador do texto. Como a escrita era vista como uma técnica *natural*, não era ensinada, mas, tão-somente, avaliada. Avaliava-se o produto final e a competência linguística do aluno, tudo dado por assumido. O ensino valorizava a memorização de regras gramaticais e a sua aplicação imediata no texto, o seguidismo dos manuais, o acordo ou desacordo com os modelos textuais da literatura. Nestas circunstâncias escrever era, para muitos alunos, um autêntico suplício. Ao avaliar, o professor exercia o poder que lhe conferia o seu estatuto e refletia nessa avaliação as suas ideias sobre a escrita e o ensino da escrita.

Como atrás referimos, e de acordo com o novo programa, a escrita de textos deve comportar tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão. Num escritor adulto, "estas três etapas não se apresenta(re)m de uma forma sequencial e linear, mas, de forma recursiva. Por outras palavras, um bom escrevente planifica, textualiza e revê o seu texto à medida que vai escrevendo" (cf. Pereira, L., 2008: 64). Com os nossos alunos, o caminho dessa preparação tem de ser diferente.

Uma das nossas maiores aprendizagens, nesta formação, foi a de que os nossos alunos são escreventes pouco experientes e, por esse motivo, devem ser ensinados e aprender a seguir estas etapas de forma a produzir textos coerentes e eficazes.

A este nível, os professores aprenderam a estar atentos a que os alunos tenham o que dizer, ou seja, ao seu conhecimento do tema sobre o qual se tinha de escrever. Neste âmbito, os formandos promoveram trabalhos em grupo em que os alunos foram convidados a inventariar a informação que tinham sobre o tema, a negociar o que gostariam de saber e onde procurar. A este propósito, uma formanda refere numa das suas reflexões que, com isso,

[n]o fundo o que pretendíamos era que fossem capazes de antecipar conteúdos e mobilizar conhecimentos prévios, que são dois descritores de desempenho que aparecem com alguma frequência no novo programa de português (reflexão portefólio formanda).

Abaixo apresentamos o exemplo de um registo, não corrigido, de um desses momentos de mobilização de conhecimentos.

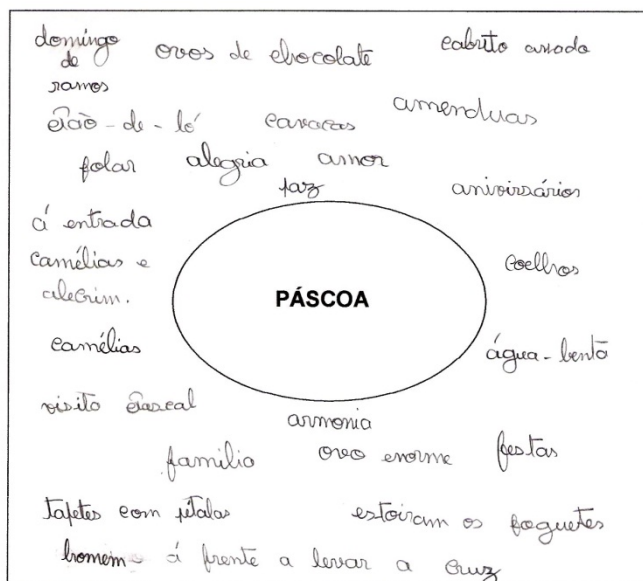


Fig. 5.2. Chuva de ideias sobre a Páscoa

Uma outra formanda diz que, "depois de realizarem uma espécie de chuva de ideias, pedi-lhes que preenchessem, em grupo, uma ficha de planificação dos textos" (reflexão portefólio formanda). Com efeito, estas fichas de planificação mostraram ser um precioso auxiliar ao nível da textualização, foram uma espécie de guia que direcionou o escrevente e que mostrou ao professor a necessidade de ensinar aos alunos a importância de planificar. Além disso, mostraram aos alunos a necessidade de pesquisar nova informação dado que se consciencializaram de que a que possuíam era insuficiente e que, dessa forma, a escrita se torna também um momento de aprendizagem.

Alguns docentes atribuíram tarefas aos elementos dos grupos, o que é valorizado por uma formanda que refere que "durante a chuva de ideias, o secretário de cada grupo tirou notas que lhes possibilitassem o preenchimento da ficha de planificação" (reflexão portefólio formanda). A figura 5.3 mostra-nos a planificação de um texto sobre o distrito de Braga, depois de realizada a pesquisa de informação orientada.

Data: 12/03/08

Nome: Pedro Daniel e Pedro Maria

[illegible]

Fig. 5.3. Exemplo de planificação de um texto sobre o distrito de Braga

Foram utilizados materiais e equipamentos de pesquisa que raramente o eram. Como os *Magalhães* não possuíam, na maioria dos casos, internet, houve a necessidade de utilizar videoprojetores em regime de itinerância e, também, se realizaram pesquisas em enciclopédias, em livros temáticos e convidaram-se pessoas para ir falar sobre certas temáticas às escolas.

A utilização da ficha de planificação dos textos mostrou ser uma estratégia válida pois ajudou os alunos a organizar o pensamento e, dessa maneira, facilitou a produção da primeira versão do texto. Verificámos que este procedimento de construção de quadros e tabelas e de realização de pesquisas para planificar a redação

de textos foi utilizado noutras áreas disciplinares, para além da da língua. Ou seja: os professores interiorizaram a importância da transversalidade da língua portuguesa, em particular da utilização do processo de planificação e da sua relação com o sucesso escolar em todas as áreas curriculares do ensino básico, para a aprendizagem em geral. O exemplo que apresentamos a seguir mostra um esquema realizado pelos alunos de Agilde e que serviu de apoio à textualização, que apresentamos abaixo.

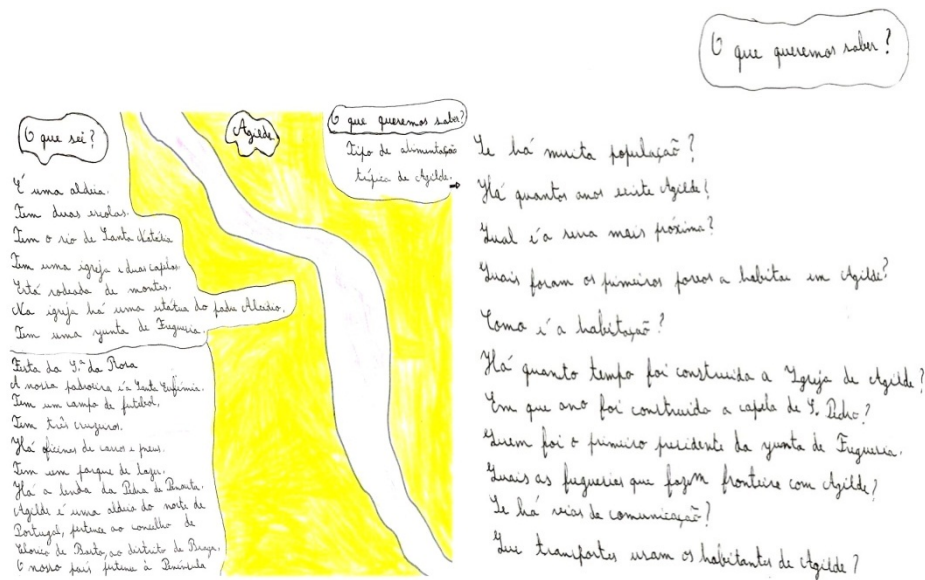


Fig.5.4. Planificação de um texto sobre a freguesia de Agilde

Diversos formandos referiram ter visto alguns alunos a elaborar esquemas aquando da realização das provas de aferição. Esses alunos demonstraram, desta forma, estar conscientes de que a utilização de organizadores de informação os ajudaria a textualizar e validaram a utilização desta técnica de planificação. Nós, formadores, estamos plenamente convictos de que o trabalho realizado a este nível se veio a refletir na melhoria sensível dos resultados dessas provas ao nível da produção de textos, verificada nos nossos agrupamentos.

Tão importante como ter-se o que dizer é ter-se uma razão para o fazer. Os professores começaram a trabalhar em projetos, com intencionalidade, a partir de sugestões e/ou de interesses e necessidades dos alunos. Nos textos construídos nesses

contextos significativos, os alunos afirmavam a sua maneira de pensar, a sua identidade e tentavam construir uma relação com a cultura e com os saberes ensinados.

É, também, necessário ter-se a quem se dizer, a quem se comunicar. Com o PNEP, os professores sentiram a necessidade de criar audiência porque "os textos das crianças não podem servir só para o professor ler e avaliar. Devem ser mostrados, publicados" (reflexão portefólio formanda). O trabalho colaborativo facilitou a tarefa, dado que a primeira audiência foram os colegas da turma. Os trabalhos foram expostos nas paredes, publicados nos jornais escolares e, quando possível, nos blogues. Houve casos de intercâmbio com outras escolas e textos para serem lidos por familiares e amigos. Tratou-se, pois, de expressão de si para si e para o outro. Desta forma, valorizou-se o ato autêntico de escrever.

Ainda na planificação, um outro aspeto trabalhado com os alunos foi a definição do tipo de texto adequado às situações de comunicação e audiência. Uma das estratégias utilizadas foi a da leitura de textos com estruturas adequadas, ou, dito de outra forma, de diversos géneros textuais *modelos* e a análise da sua estrutura. Daí que a leitura e a reflexão de e sobre os mais variados tipos de textos exemplares tenham sido estratégias utilizadas por todos os formandos para que os alunos pudessem desenvolver conhecimento sobre os mesmos. Na verdade, o trabalho realizado com o PNEP ao nível do estudo e conhecimento dos vários géneros textuais foi, a nosso ver, muito significativo (cf. capítulos 6 e 7).

A figura que apresentamos (Fig. 5.5.) documenta a análise e reflexão sobre a poesia, em que se valoriza o aspeto formal da mesma, neste caso do acróstico.

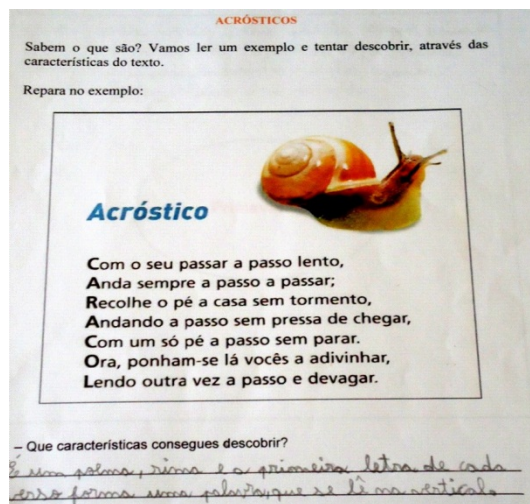


Fig. 5.5. Acróstico – Ficha de trabalho

Na análise os professores tentaram levar os alunos a descobrir a organização genérica dos vários tipos de textos e a construir listagens com os elementos descobertos. Pretendiam com isso que os alunos conhecessem as várias estruturas textuais, o que lhes facilitaria a formatação do discurso e os conteúdos a introduzir, a escolha consciente do género textual a utilizar.

O impacto deste trabalho, desta sensibilização, foi de tal forma valorizado que uma outra formanda, professora dos 1.º e 2.º anos, refere numa das suas reflexões:

Procurei, depois, que na sala de aula, identificassem situações, ou suportes de escrita, onde esta se manifestava como um contributo para a organização na vida da escola. Foram referidas e exploradas diferentes situações das quais saliento: o calendário afixado na parede, para sabermos a data a colocar no quadro, o dia da semana e mês a decorrer; o pacote do leite, que contém indicações referentes à sua composição e data de validade, e da importância destas indicações na generalidade dos alimentos; o cartaz da Gripe A H1N1, com a indicação dos procedimentos a ter para a evitar bem como os cuidados a ter na suspeita de ter contraído a doença; a ementa semanal das refeições da cantina escolar; uma bula de um medicamento existente na farmácia da escola e da importância da existência da mesma para quem vai tomar um medicamento; um jornal semanal que é recebido na escola; e mais uma ou outra situação. Os alunos reconheceram que a escrita é muito importante na vida das pessoas e pode ter diferentes suportes e intenções de comunicação.

Seguidamente falámos de um evento a realizar na escola, relacionado com a escrita, *A Feira do Livro*, que se vem realizando nesta escola há já alguns anos e que é do agrado para todos. Tentei que sentissem necessidade da sua

divulgação junto da comunidade local, pais e amigos, levando-os à proposta de atividade desta aula, a elaboração de um *convite* e de um *panfleto* alusivo ao referido evento. Esta proposta de trabalho foi apresentada para toda a turma, uma vez que os alunos do primeiro ano, nesta fase, já revelam domínio a nível da leitura e escrita (reflexão portefólio formanda).

Esta formanda atribui um valor acrescentado à função do texto a escrever, ao seu género textual e à audiência. No fundo, quer que o texto tenha destinatário, finalidade e que os alunos interiorizem que o género textual tem uma determinada configuração.

Os professores/formandos fizeram outras aprendizagens acerca do processo de escrita e de ensino da escrita, nomeadamente sobre o ensino explícito das convenções gráficas, sobre o modo como o texto escrito se organiza, sobre o uso correto da pontuação, do vocabulário adequado e a correção da construção frásica, entre outros.

Algumas turmas (na maioria dos casos o trabalho foi coletivo) transformaram narrativas em peças de teatro, o que permitiu que se realizassem muitas interações, negociações e aprendizagens. Houve lugar para diálogos, partilha de ideias e, acima de tudo, maior motivação por parte dos alunos e dos docentes e construção de novos saberes.

Mais uma vez, pensamos que o estudo, o ensino, e a reflexão sobre os diversos géneros textuais tiveram um papel decisivo nos resultados das provas de aferição verificados nos nossos agrupamentos, dado que desta constava a escrita de vários tipos de textos.

Alguns formandos referiram que "foi importante familiarizar os alunos com um exemplo real de uma biografia e autobiografia" (reflexão portefólio formando), ou seja, com os géneros textuais que estavam a ser trabalhados, com os modelos.

Nas reflexões que realizámos no final, os alunos referiram que a planificação elaborada anteriormente lhes tinha orientado a escrita do texto, facilitando-lhes a tarefa. Como a planificação foi utilizada em todos os géneros textuais, houve uma formanda que afirmou, referindo-se a uma narrativa, que "na planificação propriamente dita, todos os grupos utilizaram frases e expressões simples, mas que podiam facilitar-lhes a localização no espaço e no tempo e lhes permitiriam escrever uma narrativa" (reflexão portefólio formanda).

Alguns formandos referiram que iam passar a "realizar mais trabalho de grupo, mobilizar os conhecimentos prévios e a antecipação de conteúdos com as crianças" (reflexão portefólio formando). É a assunção de que a planificação do texto é uma atividade geradora de sucesso e que era pouco ensinada e promovida. Assumiram que também se ensina mostrando como se faz, dado que referiram que

também eu devo planificar os meus textos e mostrar às crianças como faço. Fiquei consciente de que este tipo de atividades deve ter continuidade para que as crianças interiorizem o processo (reflexão portefólio formando).

Reconheceram, pois, a necessidade do ensino explícito da planificação.

3.2. A TEXTUALIZAÇÃO

Como antes afirmado, a prática tradicional da textualização que vigorava nas nossas escolas era direcionada para a escrita como produto. O bom professor era aquele que esperava a aplicação das regras gramaticais numa produção textual, fornecendo, quando muito, dicas sobre a construção de textos narrativos e descritivos. O aluno não planificava, escolhendo os recursos linguísticos de uma forma aleatória e intuitiva. Escrever era um dom que muito poucos tinham. Daí, cremos, a aversão que os alunos tinham por este tipo de atividades e os péssimos resultados obtidos.

Com o novo programa e o PNEP, a textualização passou a ser encarada como o momento de elaborar uma primeira versão do texto, implicando a redação do texto segundo o plano previamente elaborado, selecionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto. É o momento em que cada criança faz a sua tentativa de compor o texto.

Cientes de que a textualização é uma atividade extremamente complexa, os professores, na sua grande maioria, organizaram a turma em grupos de três ou quatro elementos e, mais raramente, em pares, promovendo a realização de uma textualização colaborativa. A interação entre os pares (colegas) ajudou a que as ideias e as dúvidas fossem discutidas no seio do grupo e houve partilha de informações, sugestões e negociação ao nível da construção frásica e da organização do texto. Formadores, formandos e alunos constataram que "o trabalho colaborativo, embora necessite de mais tempo, é mais produtivo dado que favorece a interação entre pares, a partilha de

ideias, (e) é fonte de prazer" (reflexão portefólio formando), e ajuda as crianças a medir os seus ganhos escritos.

Pudemos observar esta dinâmica aquando da realização das tutorias. E, no final do PNEP, quando inquiridos, a grande maioria dos alunos referiu ter gostado de trabalhar em grupo. Referiram que "O que mais gostei foi de trabalhar em grupo"; "O que me despertou mais foi ouvir as ideias dos outros comparadas com as minhas"; "O mais interessante foi termos muitas ideias". Ou seja: para além do ensino explícito da língua, podemos assistir à socialização das crianças, à formação de cidadãos que discutem e aceitam as ideias dos outros.

Durante a textualização, os professores tentaram não interferir, deixaram as crianças realizar as atividades de acordo com as suas próprias possibilidades. Ajudaram a resolver problemas quando foram solicitados, na maioria das vezes para ajudar em dúvidas a nível ortográfico. Alguns grupos solicitaram a ajuda do professor porque consideraram que não possuíam informação suficiente. Ao circular pela sala, seguramente detetaram incorreções e problemas, mas os professores já estavam cientes de que a deteção e correção desses problemas é um dos trabalhos seguintes ainda a realizar pelos alunos.

Depois de terminadas as primeiras versões dos textos, estas foram apresentadas às turmas. Como o exemplo documenta, este primeiro texto apresenta múltiplas repetições, erros ortográficos, não há relações de causalidade, ...

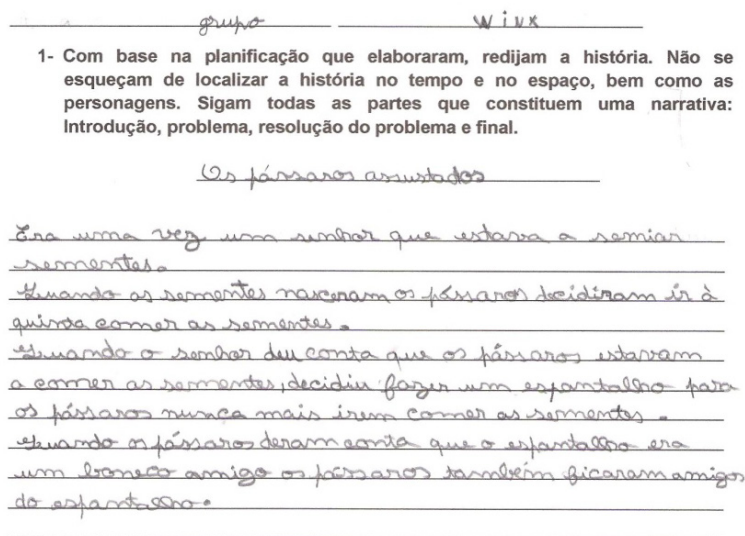


Fig. 5.6. Primeira versão não corrigida

Os medos e dúvidas dos professores, expressões como “perde-se muito tempo”, “temos que dar o programa ...” tornaram-se menos frequentes e a grande maioria dos docentes referiu a utilidade e o interesse deste tipo de trabalho: “É mais moroso, mas vale a pena”; “os alunos gostam e ficam mais motivados”; “os resultados melhoram”; “os alunos propõem outras atividades, realizam trabalhos por sua própria iniciativa” (reflexões portefólios formandos). Professores houve que referiram ter ficado admirados com algumas das dificuldades apresentadas pelos alunos porque “aquilo parecia-me óbvio”.

É evidente que, antes de se construírem os mais variados tipos de textos, houve um trabalho linguístico que pretendeu favorecer a textualização propriamente dita. Realizaram-se atividades, em muitos casos, sistemáticas, de supressão, de permuta, de substituição e de acrescento de palavras. Fizeram-se exercícios de preenchimento de lacunas com verbos, adjetivos, advérbios e preposições, que ajudaram os alunos a refletir sobre a construção frásica e possibilitaram a complexibilização das frases. Treinaram-se as anáforas para que os textos tivessem estabilidade, e a utilização de conetores e conjunções que asseguravam a boa relação entre a informação existente e a que se incorporava. Trabalhou-se a construção de coesão e de progressão. Ou seja: os alunos foram sujeitos a exercícios de escrita com constrangimentos que tinham como

finalidade a construção de conhecimento que permitisse a formação de escritores competentes. Foi, como referido, trabalhada a organização dos vários géneros textuais, as partes convencionadas para cada um deles. Por exemplo, realizaram-se atividades de completamento de narrativas, em que os alunos foram convidados a construir o *setting*, ou a resolver o problema e a concluí-la, a organizar textos partidos aos pedaços, a separar palavras e pontuar textos. O que se pretendia era que as crianças se consciencializassem de aspetos da organização da narrativa em particular, tais como a sequencialidade, a temporalidade e a causalidade, bem como que este texto, como todos os outros, possui uma estrutura própria (cf. capítulo 7).

3.3. A REVISÃO

Como já referimos, antes desta experiência, a escola valorizava exclusivamente o produto escrito, que competia ao professor corrigir e avaliar. Mas o PNEP trouxe novidades que os professores implementaram, tendo uma dessas novidades sido a de que são as crianças quem devem detetar os problemas, refletir sobre eles e tentar arranjar soluções; as crianças devem ser capazes de automonitorizar o processo e de se autocorrigir. Esta foi uma ideia claramente construída no contexto do PNEP.

O professor, depois de os alunos terem finalizado as suas produções, sugeria que as lessem e corrigissem. Todos os docentes/formandos fizeram a mesma sugestão. Verificámos, contudo que os alunos produziram poucas alterações, ao nível da superfície do texto: correções ortográficas, substituição de maiúsculas por minúsculas, alterações ao nível da pontuação e substituição de palavras. Observámos que os alunos, escreventes iniciados, não foram capazes de se colocar no papel de escritor-leitor. Por outro lado, demonstraram alguma ansiedade em entregar o trabalho. Partiram do princípio de que esta primeira versão era a conclusão do texto. Consideravam que o texto era imutável, que não poderia ser revisitado. Para eles, o professor lia-o e avaliava-o. Esta representação era a mesma que o professor tinha da escrita de textos antes da experiência PNEP.

Para ultrapassar esta representação de produto acabado, os formandos informaram os alunos de que os textos iam ser lidos e aperfeiçoados mais tarde. Os textos, embora não fossem maus, poderiam e deveriam ser melhorados. Esta primeira

versão do texto escrito ajudou os docentes a verificar o que os alunos já sabiam, a identificar os problemas linguísticos que se apresentaram e a definir estratégias futuras.

O que se pretende na revisão de textos é refletir sobre o texto, sobre a sua estrutura, sobre se o destinatário vai compreender a mensagem e se o tema foi abordado corretamente. Para que tal se processasse, o PNEP tentou promover a distância temporal entre a textualização e a revisão, para que o autor, ou autores, no caso de trabalho de grupo, despissem a pele de autores e vestissem a de leitores e, dessa forma, fizessem uma leitura crítica e desapaixonada da primeira versão. Os alunos foram convidados a ler o texto e tentar compreendê-lo. Para isso deviam: suprimir, permutar, substituir e acrescentar o que achassem necessário. Estas foram algumas das instruções dadas pelos professores.

Os formandos utilizaram várias estratégias para conseguir esse distanciamento. Uns optaram por entregar os textos a outros grupos, outros selecionaram com os alunos um texto que foi projetado e revisto coletivamente. Todos eles procederam à revisão passados alguns dias, o que ajudou ao distanciamento do papel de autores. Nesta fase, os professores/formandos tiveram um papel ativo e demonstraram que pretendiam que os alunos refletissem e sistematizassem os conhecimentos que possuíam sobre a escrita. Por exemplo, propuseram que os alunos confrontassem as suas produções com o plano elaborado previamente. Os alunos, mais que corrigir o trabalho, avaliavam-no e verificavam se ele atingia os objetivos a que se tinham proposto, se era compreensível para o destinatário, se as características do género textual tinham sido respeitadas e se era coerente. No fundo, tiveram que avaliar, repensar e replanejar as decisões que tinham tomado. Observámos, pois, que estavam a monitorizar o seu processo de escrita.

O trabalho realizado em grupo favoreceu as interações e ajudou à descoberta de alguns problemas. Sempre que não conseguiam solucioná-lo, os alunos pediam a ajuda do professor, que cumpria o seu papel de regulador dando o *feedback* solicitado.

A confrontação dos textos produzidos com as listagens das características que configuram os géneros textuais previamente identificadas ajudou os alunos a descobrir problemas e a tentar solucioná-los (quer dizer, para além de contribuir para ajudar à

escrita da primeira versão do texto, dado que reduziu a complexidade da tarefa, a listagem elaborada serviu de mapa orientador da revisão). Descobriram notícias que não possuíam a localização no tempo e/ou no espaço, que estavam desorganizadas; anúncios sem a referência ao contacto ou à localização do imóvel e com preços desajustados; convites sem o local da comemoração, ou sem a data; bilhetes em que o autor não se despedia; biografias que não respeitavam a ordem cronológica; narrativas incompletas ou nas quais a proposta de solução não era adequada à resolução do problema. Enfim, descobriram nos seus textos um sem número de problemas, que tentaram resolver. Sempre que não os conseguiam resolver pediam a ajuda do professor que, nalguns casos, adiou a resolução desses problemas para o plenário.

O exemplo que abaixo apresentamos é um texto revisto sobre a freguesia de Agilde, elaborado pelos alunos do terceiro ano de escolaridade. Trata-se de um documento relevante em virtude de podermos verificar a quantidade de informação que possui (quando comparada com a planificação atrás apresentada), a inexistência de repetições, a correção da estrutura frásica, bem como a variedade e adequação da linguagem utilizada.

Agilde

Agilde é uma aldeia do Norte de Portugal, que se situa na fronteira Ibérica e no continente Europeu. Pertence ao concelho de Valongo do Vougo e ao distrito de Braga.

Esta pequena aldeia é constituída pelos lugares de Aliço, Barreira, Carreira, Carralhão, Casal, Costa, Estrada, Mendonça, Outeiro, Sandoval, Souto, Souto, Ribeira, S. Pedro e Várzea.

Os primeiros povos a habitar em Agilde foram os Visigodos que metaram em Souto e os Romanos que metaram em Sandoval. Nesta Souto histórico era conhecida por Agilde e Italgi. No tempo de D. João I (1384-1416) faziam-se feiras mensais no lugar do Carreira.

No lugar do Casal foi edificada a primeira igreja da freguesia, no actual Campo dos Carralhões, bem próximo do tradicional Botica. Actualmente a igreja matriz está situada no lugar do Souto ao lado da residência paroquial. Toda a matizagem destas edificações, foi-lhes aplicado o nome de lugar do Souto (Sede do Souto).

Agilde tem três igrejas, uma em Aliço, entre os Soutos e entre os Soutos do Vougo que fica no lugar do Barreira e a de S. Pedro que fica no lugar de S. Pedro.

Santa Eufémia é a padroeira da Agilde. Todos os anos, pelo Ascensão (quarenta dias depois do Páscoa) faz-se uma festa religiosa em honra da Senhora do Vougo, com uma procissão que vai da igreja até à capela da Senhora do Vougo. Na procissão vão meninos e meninas vestidos de anjinhos e os andores com as imagens de alguns santos.

Os habitantes da Agilde chamam-se Agildenses. A sua maioria dedicam-se à agricultura, à construção civil e à indústria de calçado.

Agilde é uma pequena aldeia em que raramente passam transportes públicos. Os passeiros deslocam-se em motorizadas, carros ou carrinhos privados.

A nossa gastronomia varia entre vitela assada, coelho de cabidela, coelho, canja, peixe-de-ló, alcatra, ... e um bom vinho verde.

Fig.5.7. Versão final depois de efetuada a revisão

Depois de revistos pelos alunos, individualmente ou em grupo, os textos foram apresentados à turma, que discutiu as opções tomadas e propôs mais alterações. A maior parte das alterações propostas tiveram a ver com repetições de termos, nomeadamente nomes e a sua substituição por pronomes e anáforas; o uso excessivo de determinados conectores como “e” e “depois”; a substituição de formas verbais usadas inadequadamente naquele tipo de textos; a repetição de ideias; o uso

inadequado de algumas palavras, que não poderiam ser usadas em determinadas frases, e a insuficiência de informação nalguns textos.

Uma formanda refere que

[f]oi talvez a aula em que mais crianças, mesmo aquelas que apresentam mais dificuldades na aprendizagem, colaboraram e participaram com mais fervor. Penso que este facto se deve sobretudo a ser um tema mais relacionado com o seu quotidiano e do interesse da maioria dos alunos (a sua terra) (reflexão portefólio formanda).

4. O ENSINO EXPLÍCITO NO PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA DE TEXTOS

Uma das maiores conquistas do PNEP foi a consciencialização dos professores para a necessidade de explicar aos alunos o porquê das atividades a realizar e o que vai ser ensinado e aprendido. As crianças sentem necessidade de dar sentido às coisas e de saber o que estão a fazer, pelo que o professor necessita de realizar ensino explícito.

Outra das aprendizagens que realizámos foi a de que, para que possam proceder à monitorização do processo e ultrapassar as dificuldades detetadas, é necessário que o professor promova muitas vezes e durante muito tempo estas atividades e os ajude nas transformações textuais. Aprendemos, formadores, formandos e alunos, que os textos têm de ser melhorados, que não são um produto e que esse trabalho, como qualquer outro, é mais produtivo quando realizado colaborativamente.

Os docentes procuraram que os alunos justificassem as opções tomadas, que refletissem sobre a estrutura dos textos e que analisassem e explicitassem regras e estratégias utilizadas. Notámos que muitas crianças sentiram enormes dificuldades nessa análise e explicitação pelo que pensamos que não estavam consciencializadas e/ou não detinham conhecimentos necessários. Ou seja: neste caso, em que não há conhecimento implícito, o professor tem de promover o crescimento linguístico dos alunos, utilizando estratégias sistemáticas e intencionais do processo de ensino-aprendizagem da escrita, ensinando muitas destas coisas que não fazem parte da linguagem vernacular nem do conhecimento intuitivo. Ficámos conscientes de que a escola pode e tem de promover o ensino das regras e técnicas necessárias a uma escrita/produção com precisão, fluência e confiança e o desenvolvimento das capacidades cognitivas que permitem organizar o pensamento. As crianças aprendem

coisas sobre a escrita e sobre a linguagem escrita, como aprendem sobre qualquer outra temática, exigindo apenas que professores e alunos reflitam sobre ela.

Apesar do muito que ainda há para fazer, cremos que os alunos ficaram com um conhecimento aprofundado sobre o processo, verificaram porque é que a coesão e a coerência dos textos aumentaram e, talvez mais importante que isso, constataram os seus ganhos sobre o processo escritural, dado que as suas atividades de escrita foram acompanhadas da reflexão sobre todas as dimensões discutidas no ponto 3. Estamos convictos de que o nível de conhecimento reflexivo e sistematizado da língua que os professores/formandos ganharam com a realização de todo este processo de reflexão vai ajudá-los a alterar as suas práticas pedagógicas e a ser melhores profissionais. Aliás, este era um dos grandes objetivos da formação PNEP: ajudar os professores a alterarem, a melhorarem as suas práticas, para que os alunos pudessem melhorar os seus resultados, se sentissem mais motivados e felizes. Eles consciencializaram-se de que a criança deve desenvolver uma consciência sobre o processo da escrita de textos e de que a única forma de o fazer é através da intervenção, do ensino, por parte do professor.

5. A ESCRITA CRIATIVA

Assistimos ao longo da formação a várias atividades de escrita criativa desenvolvidas pelas crianças.

Houve professores que utilizaram baralhos de cartas que davam informação icónica sobre o local, o tempo, as personagens que poderiam criar o problema e/ou ajudar a resolvê-lo, bem como dar dinâmica à ação de uma narrativa. A grande maioria optou por convidar os alunos a criar uma narrativa a partir da visualização da capa de um livro, como a imagem seguinte documenta, donde era retirado o título e, posteriormente, as versões produzidas eram confrontadas com a versão original.

1 – Com base na gravura, vão imaginar uma história. Antes de elaborarem a narrativa propriamente dita, preencham a seguinte tabela, pois ela facilitar-vos-á a tarefa.



Bom Trabalho!

Fig.5.8. O espantalho enamorado



Título	<u>Os espantalhos da quinta.</u>
Personagens	<u>Os espantalhos e os gansos.</u>
Local	<u>na quinta.</u>
Tempo	<u>Três meses.</u>
Problema	<u>Os gansos comiam os cereais.</u>
Resolução do Problema	<u>Foram os espantalhos mais assustados.</u>
Final	<u>Os gansos nunca mais comeram os cereais.</u>

Fig. 5.9. Ficha de planificação da narrativa

A figura 5.9 documenta a planificação da narrativa que ajudou os alunos ao nível da textualização... criada a partir da imagem acima.

Criaram-se histórias andarilhas, que mudavam de mãos para serem continuadas por outros alunos e, por vezes, por outras turmas. Assistimos a um sem número de atividades que permitiram aos alunos verificar que escrever não é um castigo, mas que pode ser até uma fonte de prazer.

CONCLUSÃO

A OT sobre o ensino da escrita de textos foi uma mais-valia para formandos e formadores, desde logo porque todos passaram a sentir necessidade de alterar as suas práticas. A produção textual apresentava resultados de que ninguém se orgulhava e que ajudavam a baixar os níveis de autoconceito e autoestima dos docentes. Muitos dos formandos referiram que tinham como motivação para frequentarem esta formação, da qual já tinham ouvido falar, e que consideravam muito exigente, “aprender coisas novas” para melhorar “o desempenho dos alunos”. Outra motivação era a partilha de materiais e experiências. Havia uma intenção de alterar práticas, mas muitos medos e anseios à mistura.

A modalidade proposta ajudou ao desvanecimento de alguns desses medos e dessas angústias. Os formadores sentiram-se, desde o primeiro minuto, protegidos pelo acompanhamento da Universidade do Minho. Por outro lado, a formação tinha sido concebida de uma forma que conjugava a teoria com a aplicação prática dessas ideias e, para que ninguém se sentisse impotente, já oferecia um conjunto de propostas de atividades, que ajudaram à produção e conceção de inúmeros materiais e experiências, alguns dos quais foram partilhados por professores de várias escolas e/ou agrupamentos.

A reflexão iniciada na Universidade do Minho, continuada nas OTs e seguida da aplicação prática nas sessões tutoriais, foi valorizada pela grande maioria dos formandos e pela totalidade dos formadores residentes. Não se tratou de *engolir* uma série de teorias, mas de as aplicar na prática e, conseqüentemente, de se apropriar delas. E foi consensual que essa aplicação prática resultou, pelo que pudemos verificar que as teorias eram válidas. Aliás, uma percentagem significativa dos formandos pretendia continuar esta formação.

Na era pré-PNEP, o texto era imutável e ninguém o lia a não ser o professor. Na prática, mandávamos as crianças escrever para guardar o texto na capa, sem ninguém o ler e, mais cedo ou mais tarde, ir para o caixote do lixo. Esta ação de formação ajudou a consciencializar os professores/formandos e formadores de que a escrita é uma atividade complexa com um papel importante na construção de aprendizagens e que a escola deve ensinar e refletir sobre ela. Os textos ganharam

audiência e deu-se sentido e finalidade ao ato de escrever. Relacionou-se a escrita com a vida quotidiana das crianças e com as aprendizagens escolares. Realizou-se um ensino explícito da escrita, o que ajudou as crianças a poder agir sobre o processo.

Pensamos que a maioria dos formandos alterou as suas representações sobre o ensino da escrita, valorizando a aplicação destas estratégias nas outras áreas curriculares disciplinares e assumindo que a realização sistemática deste tipo de atividades é geradora de sucesso escolar. A aplicação prática dos conhecimentos adquiridos pelos formandos ajudou a uma melhoria significativa dos resultados escolares dos alunos ao nível da produção textual, nas provas de aferição do quarto ano de escolaridade. Esse é um dado indesmentível, mesmo nas escolas que apresentavam piores resultados e que pertencem a territórios educativos problemáticos.

Apontámos aqui inúmeros relatos e evidências que suportam esta afirmação, tanto de alunos, como de formandos e de formadores. Estamos plenamente convictos de que alguns vão continuar com as práticas iniciadas em contexto de formação, mas pensamos que outros vão regressar às suas antigas práticas e convicções. Este tipo de formação deveria ter continuidade no tempo e os professores deveriam continuar a beneficiar do apoio das instituições de ensino superior, que seriam responsáveis pela organização das mesmas dinâmicas de formação. Para quem não participou no PNEP, desejamos que possa iniciar a sua aprendizagem com este texto e este livro.

REFERÊNCIAS

- Alves Martins, M. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.
- Pereira, I (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino - aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às*

concepções e práticas dos professores. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores.* Porto: Porto Editora.

Reis, C. (Coord.), Dias, A. , Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico.* Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.

CAPÍTULO 6

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO EM TORNO DOS TEXTOS NÃO LITERÁRIOS NO CONTEXTO DO PNEP. RENOVAÇÃO DE CONCEÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Lúcia Alves Costa

(Agrupamento de Escolas de Montalegre)

Maria Manuela Reis

(Agrupamento de Escolas de Francisco Sanches)

Maria Irene Leite

(Agrupamento de Escolas de Infias)

INTRODUÇÃO

De entre as doze sessões temáticas que constituíram a formação PNEP e auscultados os formandos, informalmente e durante as oficinas temáticas que fomos realizando, estamos convictas de que a temática em torno dos *textos não literários* foi a que suscitou mais curiosidade, interesse e desejo de implementar trabalhos futuros entre os professores nas suas respetivas turmas.

Esse desejo surgiu na sequência da Oficina Temática (OT) dedicada aos textos não literários. Nessa OT, durante o desenrolar da sessão, os formandos mostraram-se interessados na quantidade e diversidade de propostas apresentadas, a que reconheceram pertinência e utilidade.

Durante a sessão, foram feitas referências aos novos programas de português e os formandos constataram que, embora formalmente instituída, a utilização de textos

não literários no quotidiano das nossas salas é diminuta, tendo, na verdade, uma presença silenciosa enquanto objeto de estudo linguístico, apenas sendo visíveis enquanto instrumento de veiculação de conhecimentos nas áreas de matemática, estudo do meio, formação cívica...

As discussões desencadeadas, com e entre os formandos, no que toca à utilização dos textos não literários levaram a que percebêssemos a existência de uma lacuna por preencher na prática diária em sala de aula e a necessidade de proceder a algumas modificações/melhorias dessas práticas. E, na verdade, é nossa convicção que as aulas tutoriadas evidenciaram um primeiro esforço nesse sentido, assim como se sensibilizou formadores e formandos para o importante contributo que os textos não literários podem dar ao trabalho da linguagem especializada na escola.

O PNEP trouxe assim à ribalta a necessidade de refletirmos sobre a prática pedagógica de cada um de nós, formandos e formadores, mas também serviu de mote para outras reflexões.

A experiência que procuraremos relatar aqui, em forma de testemunho, é centrada na formação PNEP e no contributo e impacto que daí resultou no trabalho de todos os envolvidos, formadores, formandos e alunos.

Por se tratar de um trabalho relacionado com a formação docente, é inevitavelmente questionado o papel da escola como um todo. Porém, o sentido abrangente desse questionamento levaria a que enveredássemos por questões já nossas conhecidas e que a natureza deste trabalho não comporta. Assim sendo, centrar-nos-emos na temática da linguagem especializada dos textos não literários e no trabalho realizado nesse âmbito, junto dos formandos e dos seus alunos nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

É, pois, numa atitude de reflexão, fundamentada com evidências das práticas em sala de aula, planificadas, observadas e comentadas nos circuitos tutoriais, e com contributos de algumas referências e estudos no domínio da leitura e escrita destes tipos de textos, que procuraremos dar o nosso testemunho.

1. DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO: PRIMEIRAS REFLEXÕES

Acreditamos que é importante fazer um diagnóstico da realidade para se detectar problemas, repensar as práticas e atuar de forma a melhorá-la. A propósito dessa afirmação, e reportando ao assunto que este artigo procura evidenciar, os formandos foram veementes nos seus comentários de diagnose.

Na OT dedicada aos textos não literários, os formandos reconheceram a pouca relevância dada a essa tipologia textual e, mais tarde, esse reconhecimento surgiu nas reflexões escritas, aqui comprovada por uma formanda, que afirma que se atribui

grande importância aos textos literários e pouca aos não literários. Não pretendo [...] dizer que os primeiros não sejam necessários, mas com os segundos é necessário alterar as práticas (reflexão portfólio formanda).

A constatação do pouco contato com textos não literários em sala de aula mostrou não ser o único entrave ao trabalho que a formação PNEP demonstrou ser possível desenvolver. Outro fator referido pelos formandos foi a falta de propostas dos manuais escolares a esse nível e a sua utilização quase exclusiva como ferramenta de ensino da língua. Essa é a opinião do seguinte formando, que considera

que os manuais de língua portuguesa raramente abordam este tipo de textos o que também acaba por contribuir para que não se lhe atribua a devida importância. Por isso, torna-se necessário que sofram profundas alterações [...] (reflexão portfólio formanda).

Uma segunda opinião registada considera ainda que “o que foi [...] mais importante nesse percurso (formação) foi trabalhar textos não literários, uma vez que não é muito frequente aparecerem nos manuais escolares” (auto-avaliação formanda).

Foi, pois, amplamente reconhecido pelos formandos o seu apego aos manuais, ferramenta em que os textos não literários não têm uma presença minimamente significativa, como também foi reconhecido que a sua utilização como único instrumento de trabalho não é viável nem enriquecedor, pois o seu uso sistemático deixa muitas lacunas por preencher, quer pela ausência de propostas didáticas, quer pelo nível de exigência que um trabalho desta natureza encerra e para o qual o manual não consegue dar respostas. Os formandos também manifestaram a sua convicção acerca da possibilidade efetiva de prescindir dos mesmos e, mais tarde, na planificação das atividades a desenvolver em sala de aula, a *renúncia* ao manual foi evidente.

A falta de um suporte didático/pedagógico para tirar o melhor proveito do escasso material *que vai aparecendo*, no domínio dos textos não literários, também foi mencionado por alguns formandos. Reconheceram que alguns géneros vão sendo trabalhados mas sem grande profundidade: “de facto, a atuação pedagógica abordava essencialmente a carta, recado e aviso e mesmo com estes era um trabalho esporádico” (reflexão portefólio formanda).

Formadores e formandos constataram também que a simples leitura de um texto e explicação do vocabulário nele contido é insuficiente para um verdadeiro trabalho linguístico em que um texto não literário é utilizado como objeto de aprendizagem. Saber identificar a intenção comunicativa subjacente, reconhecer o efeito dessas e de outras variáveis da situação comunicativa sobre os significados textuais (nomeadamente, sobre a sua macroestrutura, entendendo assim o papel que a mesma desempenha na construção dos significados textuais), entender os textos como instrumento de construção de aprendizagens/saberes, entre muitas outras coisas, para assim construir a atividade pedagógica de ensino da construção de significados com os textos não literários, requer conhecimento específico por parte dos professores.

A essa carência, a formação PNEP também serviu como referência na medida em que procurou dar respostas às necessidades dos formandos indicando estratégias, inicialmente nas OT,

onde se tocava a sério em aspetos do verdadeiro ensino da língua e sobre o que se deve ensinar nas aulas de língua portuguesa e, concomitantemente, sobre os processos que ajudam os alunos a desenvolver e adquirir competências (reflexão portefólio formanda).

e, mais tarde, no circuito tutorial.

Os motivos elencados na exposição anterior e as reflexões que surgiram na sequência imediata da realização da OT e na planificação das sessões tutoriais levaram-nos a encarar de outra forma o trabalho de promoção de competências recetivas (leitura, escuta) e produtivas (escrita, expressão oral) para construir conhecimento através dos textos não literários e, numa perspetiva construtiva, tentámos implementar esse trabalho nas salas de aula dos nossos formandos. Cabe contudo aqui referir que o primeiro impacto do processo de *estudo-ação* com os textos não literários foi sentido por nós próprias, enquanto formadoras em formação.

1.1. À DESCOBERTA DAS CARACTERÍSTICAS DOS TÍTULOS DAS NOTÍCIAS: PRIMEIRAS RENOVAÇÕES DAS PRÁTICAS

Movida pelo interesse despertado por esta temática, uma de nós desenvolveu uma experiência com a sua turma. Durante a frequência da formação para se tornar formadora do PNEP, desenvolveu em sala de aula uma sequência de atividades centradas num género de texto não literário, nomeadamente o da notícia. Num contexto social muito agitado pelo aparecimento da gripe A, os seus alunos de 4.º ano de escolaridade levaram a temática para sala de aula, criando assim a necessidade de se construírem as respostas às suas constantes perguntas. Num primeiro momento, a então professora-formanda reuniu alguns excertos de notícias cuja leitura orientou através de um esquema: os alunos identificaram informação sobre *o que é, quais os sintomas, como prevenir e como se apanha a gripe A*. Esse contexto foi aproveitado para ajudar os alunos a tomar consciência do tipo de texto que estavam a estudar.

Num momento de pós-leitura desses mesmos textos, os alunos preencheram uma ficha de monitorização das aprendizagens realizadas com esse trabalho e rapidamente verificaram que nem todas as suas dúvidas tinham ficado esclarecidas. Tornou-se, pois, necessário continuar a procura de informação, mas neste caso foram os alunos que trouxeram as notícias para continuarem as suas pesquisas. Toda a informação recolhida foi reunida num cartaz:

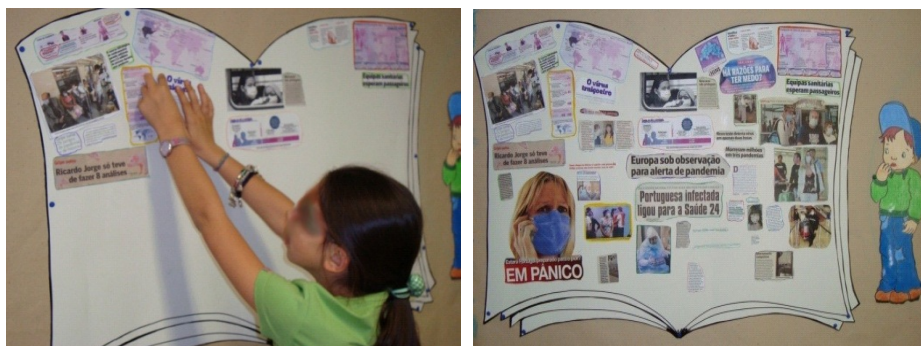


Fig. 6.1. Construção do cartaz informativo sobre a gripe A

A então professora-formanda decidiu aproveitar o contexto para realizar um trabalho situado sobre as características linguísticas dos títulos das notícias. Propôs aos alunos que, em pequeno grupo, reescrevessem títulos de notícias usando as suas

próprias palavras e que tentassem inferir o assunto sobre o qual a notícia falaria, discussão que depois foi ampliada através do confronto com os textos originais, que os alunos tiveram de fazer corresponder com os títulos que tinham analisado.

A professora conduziu depois a atenção dos alunos para o modo como se constrói linguisticamente a relação pouco transparente entre títulos e notícias. Preparou uma pequena ficha de trabalho para conduzir os alunos na reflexão sobre os títulos, procurando identificar algumas características linguísticas. Detentores de algum conhecimento explícito da língua, os alunos foram capazes de identificar a falta de verbo ou a sua utilização no presente do indicativo, a falta de artigo e o uso de adjetivos, a utilização destacada de um pronome pessoal e de outras palavras, além de terem identificado a concisão, a brevidade e o caráter apelativo conseguido, entre outras características. Por fim, os alunos aplicaram algumas dessas características na construção de títulos para textos de notícias, que depois compararam com os originais. A atividade continuou com o estudo da estrutura do corpo das notícias.

OS TÍTULOS E AS NOTÍCIAS: UMA RELAÇÃO POUCO TRANSPARENTE!

TÍTULOS	Quando li o artigo descobri que, através do título, ...	Características que encontrei nos títulos:
<i>Barulho da Queima "expulsa" moradores</i>	<input type="checkbox"/> tinha entendido <input checked="" type="checkbox"/> não tinha entendido qual o conteúdo da notícia	- verbo no presente - sem artigo - completo - palavras destacadas - com adjetivo
<i>Universidade amordaçada</i>	<input type="checkbox"/> tinha entendido <input checked="" type="checkbox"/> não tinha entendido qual o conteúdo da notícia	- conciso - incompleto - sem artigo - sem artigo (no início) - substantivo
<i>Quinteto armado ataca gasoleira</i>	<input checked="" type="checkbox"/> tinha entendido <input type="checkbox"/> não tinha entendido qual o conteúdo da notícia	- cativante - claro - verbo no presente - informativo
<i>O triunfo dos porcos</i>	<input checked="" type="checkbox"/> tinha entendido <input type="checkbox"/> não tinha entendido qual o conteúdo da notícia	- explícito - conciso - sem artigo - informativo
<i>Agora é que são elas</i>	<input type="checkbox"/> tinha entendido <input checked="" type="checkbox"/> não tinha entendido qual o conteúdo da notícia	- incompleto - verbo no presente - conciso - sem artigo - palavras destacadas
<i>O que está para vir</i>	<input type="checkbox"/> tinha entendido <input checked="" type="checkbox"/> não tinha entendido qual o conteúdo da notícia	- incompleto - sem objectivo - conciso - verbo no presente

Fig. 6.2. Os títulos e as notícias: uma relação pouco transparente!

Refletindo sobre esta atividade no seu portefólio de aprendizagens, a professora-formanda escreveu:

Para mim, este trabalho foi inovador, desafiante e muito enriquecedor, quer em termos profissionais quer pessoais. Percebi que muito é possível fazer no ensino do português e que os alunos podem ser levados a outros patamares de aprendizagem, mais participada, mais ativa, mais refletida, mais significativa para si próprios, sendo eles próprios o centro da construção da sua aprendizagem. O facto de tudo isto ter partido de um interesse que os alunos trouxeram para a sala ter sido claramente o fator determinante no seu empenho e empolgamento foi para mim uma revelação. Uma dimensão muito importante da minha aprendizagem foi a descoberta do potencial de trabalho linguístico encerrado pelos textos não literários, a que tinha dado muito pouco relevo na minha prática pedagógica anterior. Em particular, o trabalho específico sobre as características linguísticas dos títulos das notícias constituiu-se na parte mais desafiante e inovadora para mim, dado que nunca antes tinha tido este tipo de preocupação pedagógica. (...) Esta foi uma tarefa que os alunos nunca tinham realizado, tendo-se envolvido com entusiasmo nas interações com os elementos do seu grupo. As discussões em torno de alguns títulos foram especialmente difíceis, o que acabou por ser muito relevante para que os alunos tomassem consciência da relação pouco transparente que pode existir entre os títulos e os textos das notícias e aprendessem como essa relação se constrói linguisticamente (reflexão portefólio formanda).

2. PORQUÊ E PARA QUÊ TRABALHAR OS TEXTOS NÃO LITERÁRIOS

Acreditamos que a implementação da formação PNEP no 1.º ciclo do ensino básico não foi idealizada e posta em marcha ao acaso.

A nomenclatura associada a esse ciclo não poderia ser mais acertada. Trata-se do ensino básico, e portanto, dos pilares que estruturarão todas as aprendizagens futuras. Espera-se que neste ciclo se desenvolvam funções essenciais como a leitura e a escrita. Alguns autores referem-se a elas como talvez as únicas funções da escolaridade básica, explicitando de forma crítica a opinião de que, quando se inicia o ensino formal, as práticas verdadeiras de aprendizagem de leitura não estão presentes (Neves e Martins, 2000).

A troca de opiniões entre formandos e formadores, especialmente durante as OTs, evidenciou que são raros os momentos em que o uso da linguagem escrita está ausente, mas que, tal como refere Rockwell (1982: 303), a utilização dessa mesma linguagem é feita de modo restrito. Dito de outro modo, foi aí discutido que essa utilização serve apenas fins escolares, verificando-se que muito do trabalho que é

geralmente solicitado ao aluno não lhe será útil fora do ambiente escolar, tal como afirmam Teberosky & Tolchinsky:

[...] “o conhecimento adquirido não lhe servirá muito, na medida em que deverá adaptar seus textos a situações de um contexto real, como, por exemplo, [...] fazer um relatório, resumos, etc. [...] o ambiente escolar tradicional prepara mal o aluno para essas relações adultas com a escrita (Teberosky e Tolchinsky, 2006: 119).

Quer dizer, concluímos que a utilização da linguagem escrita na escola não deixa margem para representações dos seus usos ou funções sociais nem, consequentemente, para a aprendizagem da linguagem usada nessas situações.

No entanto, e em nossa opinião, acreditamos que a formação PNEP teve um efeito positivo na medida em que nos forneceu *pistas* para reinterpretarmos os significados e terminologias associadas à leitura e escrita, ajudando-nos a visionar esses atos como algo mais que simplesmente descodificar o código escrito, reproduzir grafismos ou destinados a cumprir tarefas meramente escolares, fechadas na rotina das práticas *avaliativas* muito tradicionais.

Por outro lado, emergem também pequenos alertas para as necessidades dos alunos de hoje; quer dizer, encontramos também um conjunto de apontamentos teóricos e reflexões que aludem aos desígnios de uma escola que prepare o aluno na sua globalidade para desempenhar um papel ativo e interventivo na sociedade em que vive.

É nessa perspetiva de desenvolvimento holístico que entendemos agora a premência de trabalhar os textos não literários em sala de aula. Tendo uma função utilitarista, os textos não literários são considerados como muito importantes na integração do indivíduo no seu meio social, pois possuem um forte vínculo com a realidade, uma situação de comunicação específica. Por essa razão também, a linguagem desses textos, em contraponto com a dos textos literários, é predominantemente de carácter denotativo, objetivo e sistemático.

A importância desses textos foi reconhecida por nós através do PNEP. Na formação, junto dos nossos formandos, fizemos uso de uma tipologia de textos não literários associada aos seus critérios funcionais, fundamentada nos novos programas

de português e assumida pelo núcleo regional. Essa tipologia, explicitada no volume 1 desta obra, foi bem aceite por todos.

Deste modo, encontramos os textos não literários divididos em duas grandes dimensões: os textos do quotidiano social e os textos académicos. Os primeiros são textos implicados na atuação social, são aqueles que todos nós pensamos compreender e saber ler, muito embora, também estes, sejam veiculados em linguagem especializada; os segundos, escritos com um tipo de linguagem muito mais específica, elaborada e científica, a *linguagem académica*, funcionam sobretudo como veículo de construção de conhecimento escolar sobre a realidade; são os mais difíceis de compreender ou interpretar, daí os alunos, desde cedo terem a necessidade de os trabalhar porque são os que mais necessitam de explorar em meio escolar.

O trabalho que se pretende que os professores venham a implementar nas suas salas de aula sobre estas duas grandes dimensões dos textos não literários é expresso no programa de português (Reis et al., 2009), que aponta para que

no âmbito do texto não literário, a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédica, devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação: descrição, comparação e contraste, causa e efeito, sequência e enumeração, mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, entre outros. São também de incluir neste domínio os textos do quotidiano, aos quais recorremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: notícias, bilhetes, formulários, instruções, horários, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual, etc. (p.77).

Hoje em dia, todos nós, que vivemos em sociedade, se estivermos mais atentos, verificaremos que o uso da linguagem especializada, veiculada pelos textos não literários e utilizada para construir significados especializados, está presente nas mais variadas situações e nos diferentes espaços de interação próprios da vida social. Deparamo-nos todos os dias com uma infinidade de *mensagens* que solicitam uma tomada de posição da nossa parte. Seja uma placa de trânsito, um horário de transportes, o cartaz dos espetáculos, os *outdoors*, os variadíssimos anúncios, jornais e revistas, ofertas de viagens e turismo ou um simples bilhete de metro... são inúmeras as situações de comunicação que nos impelem a descodificar e construir o significado

constante nessas mensagens através das mais variadas solicitações, mobilizando-nos a agir.

Por outro lado, no mundo académico, a leitura de uma tabela, um friso cronológico, um gráfico de barras, o jornal escolar, o blogue da turma, os mapas ou um simples texto sobre animais retirado duma enciclopédia, dá-nos informações e um número ilimitado de possibilidades de trabalho da língua, seja de uma maneira formal ou informal.

A experiência tem-nos demonstrado que nem sempre é fácil interagir no mundo da linguagem especializada. As dificuldades sentidas por muitas pessoas em desempenhar tarefas relacionadas com o uso dessa linguagem são constatadas diariamente. Seguir instruções, preencher formulários, redigir uma carta ou fazer uma solicitação/reclamação por escrito, elaborar um requerimento, relatório ou currículo profissional, efetuar uma operação em uma qualquer caixa multibanco ou estudar a partir de um livro é apenas uma parte demonstrativa da importância de promovermos a aprendizagem dos textos não literários. Essa constatação chega-nos na voz de uma formanda, que afirma que:

Com a abordagem da temática [...] tomei consciência da sua utilidade na vida social e daí o reconhecimento de futuramente incluir as diferentes variedades deste tipo de texto nas práticas educacionais, explicando de forma explícita as suas características e utilidade na vida futura (reflexão portefólio formanda).

Admitimos que a promoção destas aprendizagens no 1.º ciclo contribuirá para travar tais dificuldades e minimizar ou combater o *analfabetismo funcional*. A leitura e a escrita passarão a ser entendidas de forma global, como meio de inserção do indivíduo na prática social e académica, uma vez que o mesmo traz o seu quotidiano para a escola, nomeadamente para a aula de língua e para as outras áreas de saber, que assim é trabalhado pela escola, os conhecimentos são adquiridos e *devolvidos* para o quotidiano e para as demais áreas de saber escolar (Saraiva, 2001).

Entendemos agora que os textos não literários ajudam a entender melhor o mundo, escolar e não escolar, ao mesmo tempo que fazem com que se crie um sentimento de pertença a esse mundo. Espera-se que, na escola, os alunos interajam com esse tipo de texto numa atitude de recriação “da cultura quotidiana ou

experencial dos alunos”, facilitando “a aprendizagem permanente” e a compreensão do “carácter situado do conhecimento” (Pérez e García, 2001: 47).

Considerados como responsáveis pela integração social dos indivíduos e ferramentas linguísticas fundamentais para a construção do conhecimento do mundo, os textos não literários em meio escolar desempenham um papel singular na medida em que transcendem os usos sociais para também serem veículo de inserção numa linguagem *escolarizada, nova, monológica*, para serem objetos de aprendizagem.

Estes conceitos também foram veiculados no PNEP, tendo todos nós refletido sobre as dificuldades sentidas pelas crianças em conviver com a linguagem especializada da escola, quer na construção de significados transmitidos oralmente, quer escritos. Verificamos a influência do meio familiar como potencial facilitador dessas aprendizagens e aferimos que poucas crianças chegam à escola com preparação nesse domínio.

Ainda de referir que também discutimos o potencial do trabalho com os textos não literários na minimização das dificuldades sentidas pelos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico e ingressam no 2.º ciclo. Durante as sessões temáticas e especialmente na sessão destinada a abordagem dos textos não literários, foi amplamente debatida a questão das dificuldades manifestadas pelos alunos a esse nível. O fosso criado entre esses dois níveis de ensino é notório, quer em termos de articulação curricular, quer em termos de exigência linguística, razão pela qual referenciamos como necessário todo o trabalho pedagógico com e sobre textos não literários em sala de aula.

Por todas estas razões, enquanto educadores, sentimo-nos responsáveis por proporcionar aos nossos alunos o “alimento linguístico especializado” necessário para os munir dos instrumentos linguísticos que ajudarão nessa integração. A formação ajudou-nos a perceber que enquanto professores é necessário termos

uma atitude reflexiva [...] construindo mecanismos que permitam fazer a ponte entre a linguagem vivida pelo aluno e o necessário acesso à linguagem especializada da escola (reflexão portefólio formanda).

3. COMO TRABALHAR OS TEXTOS NÃO LITERÁRIOS EM SALA DE AULA. PERCURSOS EXPERIMENTADOS NAS AULAS PNEP

As razões e finalidades do trabalho pedagógico com os textos não literários que discutimos com os nossos formandos e que foram sistematizadas na secção anterior encontram eco nas orientações contidas nos *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009), mais precisamente nas indicações acerca da constituição de um *corpus* textual, que aponta claramente para a relevância da sua aprendizagem:

Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo (Reis et al., 2009:76-77).

Na OT, foi notória a inquietação dos formandos e o fator *novidade* evidenciou-se. Alguns exemplos de práticas pedagógicas foram suficientes para *convencermos* os nossos colegas da importância e utilidade de trabalharmos os textos não literários e da forma como o fazer, atendendo sempre à intencionalidade comunicativa, ao público-alvo e a estrutura própria que lhes subjaz, entre outros aspetos linguísticos implicados na construção dos significados especializados.

Discutimos com os formandos algumas condições e modos de construção desses ambientes de aprendizagem. Parece-nos que a preparação de ambientes de aprendizagem estimulantes, que proporcionem múltiplas situações de leitura e de escrita destes textos "como atividades relevantes e comprometidas para os alunos" (Pérez e García, 2001:25) são determinantes na aprendizagem pretendida ao nível dos textos não literários e da sua linguagem especializada.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) foi uma das estratégias em que insistimos como potencializadora do estudo dos textos não literários. Neste contexto, cremos ter ajudado os formandos a reconhecer-lhe um outro significado e importância a atribuir a esta *obrigação curricular* por permitir delinear estratégias de trabalho menos tradicionais, como o trabalho de projeto, e por acolher, de modo particularmente favorecedor, a operacionalização dos princípios de aprendizagem situada, explícita e transformada (também) dos textos não literários (cf. volume 1, parte II). Seguindo a

metodologia de projeto, a consecução de PCT permite o trabalho dos diferentes tipos e géneros textuais dada a necessidade de recorrer a diferentes fontes de informação e de diversificar os registos escritos. O trabalho que assim se pode obter é verdadeiramente situado, abrindo espaço para a explicitação e, claro está, para a evolução das capacidades linguísticas dos alunos na prática transformada.

Todas estas noções fizeram parte de um *discurso integrado* que nos acompanhou ao longo da formação PNEP e que tentamos inculcar nos nossos formandos desde a OT até ao término do circuito tutorial (planificação, execução e reflexão). Tentámos passar a mensagem de que a aula de língua pode proporcionar um trabalho sistemático e focalizado na promoção dessas competências linguísticas. Terminada a *sensibilização* iniciada na OT era necessário

perceber os conceitos teóricos e seguir estratégias sugeridas, num processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o processo formativo, [...] ligar teoria e prática, construindo o saber a partir da reflexão (reflexão portefólio formanda).

A ênfase dada aos textos não literários como *objeto de aprendizagem* da linguagem especializada levou a que formadores e formandos, de facto, perspetivassem as suas aulas de outra forma.

A falta de propostas pedagógicas contidas nos manuais, e já referenciadas no diagnóstico inicial, permitiu aos formandos, na fase de planificação, verificar como, de facto, é possível e até mesmo desejável o desapego aos manuais. Neste contexto foi importantíssimo o papel das sequências didáticas enquanto esquema pedagógico organizador de um trabalho de identificação e construção de saber acerca dos aspetos especializados dos textos, seja ao nível desses géneros, seja das suas estruturas linguísticas próprias.

3.1. O TRABALHO COM TEXTOS NÃO LITERÁRIOS DO QUOTIDIANO SOCIAL: PERCURSOS EXPERIMENTADOS NO TERRENO DA FORMAÇÃO

As propostas de trabalho apresentadas pelos formandos foram bastante diversificadas, tendo predominado o recurso a textos não literários do quotidiano: avisos, recados, anúncios, carta pessoal, receita culinária, notícia, panfletos, bula de medicamento, entre muitos outros. Consideramos que esse predomínio foi importante

e mesmo necessário para que os alunos se sentissem motivados com o trabalho proposto e mostrassem um maior empenho. Com efeito, uma das condições do trabalho pedagógico a este nível é a da necessidade de começar pelos textos que vão ao encontro dos conhecimentos e competências linguísticas dos alunos, portanto potencialmente mais simples e próximos das suas vidas mais imediatas.

Numa das tutorias, uma formanda começou a aula com uma curta exploração sobre alguns textos não literários que distribuiu aos alunos: horários de autocarros, revistas de imobiliárias e prospectos/panfletos informativos sobre várias quintas da região (algumas conhecidas pelos alunos). Afirma na reflexão referente a esta aula que se apercebeu "de que alguns alunos já tinham tido contacto com os textos não literários entregues, mas não tinham percebido que tipo de informação estes continham" (reflexão portefólio formanda).



Fig. 6.3. Procura de informação nos horários de autocarros, revistas de imobiliárias e prospectos/panfletos informativos

Dividiu a turma em quatro grandes grupos, cada um recebendo uma ficha de trabalho em que se propunha aos alunos que pensassem numa determinada situação procurando informação nos textos não literários recebidos.

Nome Francisca Ruth Louro Data _____

Lê com atenção

Um casal de namorados de Chaves pretende casar na Quinta do Lago dos Cisnes. O casal sai de Chaves numa segunda-feira e chega a Braga às 8:25 da manhã. Dirige-se à Quinta do Lago dos Cisnes onde pretende saber quais são as condições que a Quinta oferece. Este casal gostaria de comprar um apartamento(T3) na freguesia de Nogueira em Braga.

Tendo em conta os documentos que recebeste responde ao seguinte questionário.

- 1- O que significa a letra P rodeada a vermelho no horário do autocarro?
Significa que é o local de partida do autocarro.
- 2- A que horas saiu este casal de Chaves?
O casal saiu às 5:15 da manhã.
- 3- Quais as localidades pelas quais passaram de Chaves até Braga?
As localidades pelas quais passaram foi Chaves; Vidago; Pedras; Alpedrinha; Vila Verde; Aguiar; Amarante; Taveira; S. Miguel; Guimarães; Braga.
- 4- Quantos eventos faz a Quinta do Lago dos Cisnes por dia?
Faz 2 eventos por dia.
- 5- Qual a capacidade máxima de pessoas para cada evento?
São 50 pessoas.
- 6- Qual o instrumento musical que se encontra na sala Tropical?
O instrumento musical é o piano de corda.

Fig. 6.4. Registo de informação identificada nos horários de autocarros, revistas de imobiliárias e prospectos/panfletos informativos

No seu registo reflexivo, a formanda referiu que

os alunos realizaram esta atividade com muito entusiasmo e, à medida que iam percebendo que as respostas se encontravam nos panfletos recebidos, procuravam afincadamente resolver todas as questões. (...) Foi compensador ver os alunos tão compenetrados e envolvidos ao reconhecerem as funções da linguagem escrita, compreendendo e fazendo uso da mesma para responderem ao questionário. Foi uma sessão que superou as minhas expectativas, pois os alunos envolveram-se em situações reais, associadas ao quotidiano, refletindo, interpretando e utilizando a linguagem escrita, quase sem se aperceberem (reflexão portefólio formanda).

Numa outra tutoria e no contexto da leitura e análise de jornais, a atenção dos alunos foi dirigida para os boletins meteorológicos aí presentes com o objetivo de os levar a identificar funções e objetivos comunicativos, assim como a analisar e reconhecer as características de um desses textos.

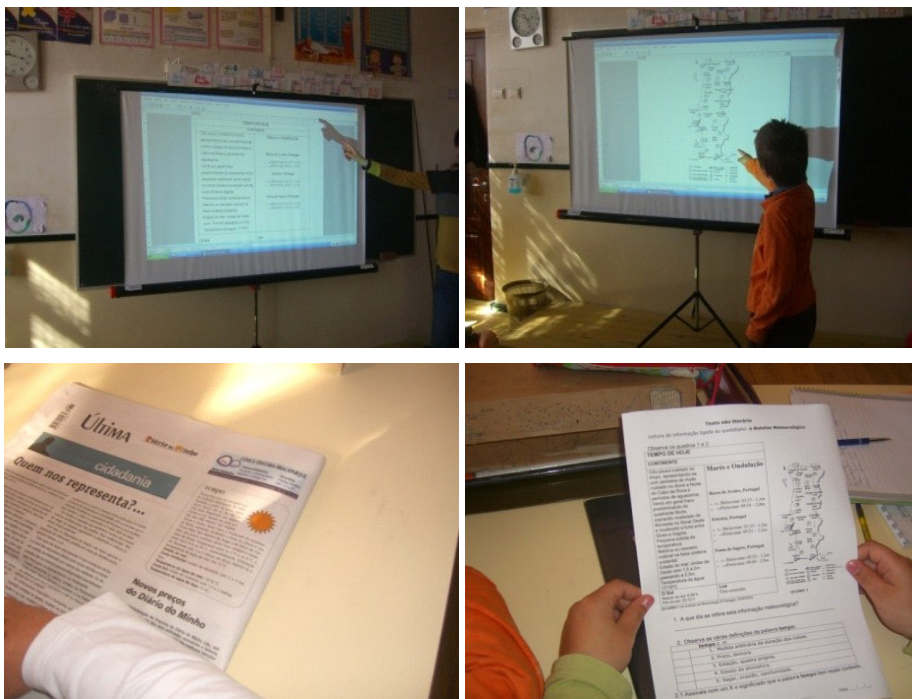


Fig. 6.5. Leitura e análise das características de um boletim meteorológico

Com esta proposta a professora trabalhou todo o vocabulário característico daquele tipo de texto, ajudou os alunos a perceber que a previsão é sempre referente a dias específicos e, naquele caso, também a uma cidade específica, de forma a obter informações sobre a evolução do estado do tempo num período determinado.

No trabalho realizado, foram evocados os conhecimentos dos alunos e foi feita uma relação explícita com conteúdos de aprendizagem de estudo do meio (pontos cardeais, localização geográfica, formas de relevo, marés, ciclo lunar...) e de matemática (concretização de medidas de comprimento), utilizando-se esta aprendizagem da aula de língua de uma forma verdadeiramente transcurricular.

Uma das nossas formandas referiu que assim os professores conseguiram "tornar a aula mais apelativa de modo a que os alunos compreendessem a relevância e características deste tipo de texto" (autoavaliação formanda). Foi a porta de entrada para introduzirmos os textos não literários de índole académica, de que damos a seguir dois breves exemplos.

3.2. O TRABALHO COM TEXTOS NÃO LITERÁRIOS ACADÉMICOS: PERCURSOS EXPERIMENTADOS NO TERRENO DA FORMAÇÃO

À primeira vista, a primeira das atividades que vamos apresentar pode ser considerada pouco interessante, uma vez que o diálogo, a discussão e a interação oral em sala de aula são práticas frequentes de todos os professores. Mas com que intencionalidade?

O género textual que esteve em questão foi o debate, tendo a motivação principal do professor de turma sido a de trabalhar a argumentação de âmbito académico, não no sentido persuasivo mas, antes, no sentido racional. Quer dizer, a sua intenção foi a de trabalhar um texto com função expressiva, racional (cf. tipologia de textos não literários apresentado no volume 1, parte II). Parece-nos importante salientar que o trabalho linguístico que se desenvolveu com esta atividade esteve sempre aliado a uma série de outros *objetivos* tais como: aprender a respeitar as convenções que regulam a interação (ouvir os outros, a esperar a sua vez, a respeitar o tema, a acrescentar informação pertinente, usar os princípios de cortesia e formas de tratamento adequados); aprender a participar em atividades de expressão orientada, respeitando a regra e papéis específicos (reagir ao que é dito, interpretar pontos de vista diferentes, justificar opiniões, retomar o assunto, precisar ou resumir ideias, moderar a discussão, justificar atitudes, opções, escolhas e comportamentos) e ainda aprender a fazer uma leitura que possibilite selecionar informação relevante e a registar essa informação por escrito de forma sucinta.

A atividade surgiu na sequência de uma narrativa do manual escolar intitulada *Os caminhos que vão dar à História*, anteriormente lido e trabalhado pelos alunos. A narrativa considera que a Padeira de Aljubarrota, Brites de Almeida, que foi parar à casa da Branca de Neve e dos sete anões e com eles travou conhecimento, pertence à História com “H” grande - História de Portugal.

O caminho que vai dar à história (texto do manual)

Estavam os Sete Anõesinhos muito sossegados, [...] a dormir tranquilos sonos, forrados de sonhos de meio metro, quando de repente se ouviu grande barulho do lado de lá da porta.

- Um de vocês que vá abrir! – berrou o Resmungão[...]

Tropeçando aqui, ali e acolá, Miudinho conseguiu enfim abrir a porta. Os seus minúsculos olhos

esbugalharam-se redondamente diante da mulher enorme, com ar de poucos amigos e de muitos inimigos que, do lado de fora, o mirava de sobranceira franzida e mão na anca.

- Ó meia leca, tu és mesmo gente ou será que estou com visões? [...] Diz-me cá: viste passar castelhanos por estas bandas?

- Vi o quêêê??? – perguntou o Miudinho, com a voz e os olhos cheios de pontos de exclamação.

- Castelhanos. Não sabes o que são castelhanos?

- Confesso que, de repente, não me lembro lá muito bem... Aqui nesta floresta há esquilos, veados, mochos, mas castelhanos...

- Não me irrites. [...] Eu cá sou a padeira de Aljubarrota, já dei cabo de sete malvados com esta pá de forno que vês aqui...

E antes que o Miudinho pudesse responder, ouviu-se uma voz muito mansa, e de requebradas entoações:

- Reina aqui alguma confusão... - era a Branca de Neve que chegava do baile. [...] – Vossa Senhoria...

- Qual Vossa Senhoria! Brites de Almeida, para a servir!

- Pois saiba a senhora Brites de Almeida que se deve ter enganado no caminho. Como decerto saberá, existe um caminho que vai dar à História, com um H muito grande; e outro caminho que vai dar à história, com um h muito pequenino. Na História com H muito grande, estão assim pessoas como a senhora, os reis de Portugal e os outros reis de outros países que existem nos mapas; na história com h muito pequenino moramos nós, os anõesinhos, a Bela Adormecida [que por acaso até é minha prima direita...], e os reis que só existem na imaginação das pessoas. [...] Percebeu?

- Bem, eu nunca fui lá muito forte em leituras, [...] mas o importante é que percebi que meti por caminho errado!

Alice Vieira, “Os caminhos da História”, in *De que são feitos os sonhos*, Areal Editores
[texto adaptado e com supressões]



O professor da turma apresentou então um segundo texto onde é feita a possível biografia de Brites de Almeida e a descrição da cena em que os castelhanos terão fugido da Batalha de Aljubarrota e se terão refugiado na sua padaria. Ainda segundo o texto, os historiadores consideram tratar-se de uma lenda, contradizendo, assim, a versão da narrativa anteriormente trabalhada.

A Padeira de Aljubarrota

(Texto retirado da Internet)

Brites de Almeida teria nascido em Faro, de pais pobres e de condição humilde, donos de uma pequena taberna. A lenda conta que desde pequena, Brites se revelou uma mulher corpulenta, ossuda e feia, de nariz adunco, boca muito rasgada e cabelos crespos. Estaria então talhada para ser uma mulher destemida, valente e, de certo modo, desordeira.

Teria 6 dedos nas mãos, o que teria alegrado os pais, pois julgaram ter em casa uma futura mulher muito trabalhadora. Contudo, isso não teria sucedido, sendo que Brites teria amargurado a vida dos seus progenitores, que faleceriam precocemente. Aos 26 anos ela estaria já órfã, facto que se diz não a ter afligido muito.

Vendeu os poucos haveres que possuía, resolvendo levar uma vida errante, negociando de feira em feira. Muitas são as aventuras que supostamente viveu, da morte de um pretendente no fio da sua própria espada, até à fuga para Espanha a bordo de um batel assaltado por piratas argelinos que a venderam como escrava a um senhor poderoso da Mauritânia.

Acabaria, entre uma lendária vida pouco virtuosa e confusa, por se fixar em Aljubarrota, onde se tornaria dona de uma padaria e tomaria um rumo mais honesto de vida, casando com um lavrador da zona. Encontrar-se-ia nesta vila quando se deu a batalha entre portugueses e castelhanos. Derrotados os castelhanos, sete deles fugiram do campo da batalha para se albergarem nas redondezas. Encontraram abrigo na casa de Brites, que estava vazia porque Brites teria saído para ajudar nas escaramuças que ocorriam.

Quando Brites voltou, tendo encontrado a porta fechada, logo desconfiou da presença de inimigos e entrou alvoroçada à procura de castelhanos. Teria encontrado os sete homens dentro do seu forno, escondidos. Intimando-os a sair e a renderem-se, e vendo que eles não respondiam pois fingiam dormir ou não entender, bateu-lhes com a sua pá, matando-os. Diz-se também que, depois do sucedido, Brites teria reunido um grupo de mulheres e constituído uma espécie de milícia que perseguia os inimigos, matando-os sem dó nem piedade.

Os historiadores possuem em linha de conta que Brites de Almeida se trata de uma lenda mas, assim mesmo, é inegável que a história desta padeira se tornou célebre e Brites foi transformada numa personagem lendária portuguesa, uma heroína celebrada pelo povo nas suas canções e histórias tradicionais.

O Brasão da freguesia de Prazeres de Aljubarrota tem a pá de Brites no escudo.

Estavam encontrados dois pontos de vista diferentes ideais para um debate: o do texto do manual, que considera que a Padeira de Aljubarrota pertence a verdadeira História (História com “H” grande), e o do texto não literário de cariz biográfico, que considera a Padeira de Aljubarrota uma personagem lendária, não havendo provas da sua veracidade para poder ser uma figura histórica, pertencendo, por isso, à história com “h” pequeno.

Para que os alunos pudessem participar no debate, primeiro foi-lhes explicado como deveria decorrer, tendo sido dados exemplos concretos, definidos os papéis dos intervenientes e as regras a que os participantes estariam sujeitos. Depois de analisados os textos, a turma foi dividida em dois grupos. Tal como foi planeado, cada elemento defendeu um ponto de vista e fundamentou a sua posição, contrapondo os argumentos apresentados pelos elementos do outro grupo. Alguns *argumentos* foram genuínos, revelando os alunos uma interessante maleabilidade mental. As discussões foram vivas e muito participadas pelos diversos alunos. No final, foi efetuada a síntese dos principais argumentos utilizados no debate por cada um dos grupos, que abaixo se transcreve.

GRUPO A

A padeira de Aljubarrota pertence à História com “H” grande

ARGUMENTOS/SÍNTESE

- É uma história verdadeira, a batalha de Aljubarrota existiu na verdade e portanto pertence à História com H grande;
- Ela viveu na História com H grande, porque ela ajudou Portugal a ganhar a batalha de Aljubarrota e a matar os castelhanos;
- A Brites de Almeida pertence à História com H grande, porque ela era poderosa como os reis.
- O texto do livro é inventado porque a padeira não poderia ir a casa dos sete anões, mas a verdade é que a padeira existiu, até porque há pessoas com seis dedos;
- A Brites viveu na verdadeira História, porque a sua pá está no escudo da freguesia de Prazeres;
- O símbolo da pá no escudo existe porque a padeira existiu, as pessoas que o decidiram terão alguns argumentos.

GRUPO B

A padeira de Aljubarrota pertence à História com “h” pequeno

ARGUMENTOS/SÍNTESE

- Acharmos que a Brites de Almeida foi ter ao caminho das histórias inventadas porque ela também era inventada;
- Quando ela foi à procura dos 7 castelhanos, foi parar à casa dos sete anões que se calhar eram os sete castelhanos e isso tem lógica;
- Talvez a casa dos anões fosse a casa onde se esconderam os castelhanos;
- A pá que está no brasão da freguesia de Prazeres de Aljubarrota poderia pertencer a outra padeira, ou a Brites, que se calhar foi inventada pelo povo;
- O texto diz que ela “teria” nascido em Faro, “teria” nascido com seis dedos nas mãos, “teria” nascido muito feia..., mas não se sabe ao certo e supostamente é tudo inventado.

Enquanto professores em monodocência, polivalentes pela natureza do nosso trabalho, temos a vantagem de podermos trabalhar os conteúdos programáticos na nossa sala de aula não de forma estanque mas de uma forma integrada e interdisciplinar, o que é especialmente interessante na promoção da aprendizagem explícita, situada e transformada da linguagem não literária de tipo académico. O exemplo anterior ilustra a possibilidade efetiva de trabalharmos todos os tipos de texto transcurricularmente: no exemplo, os alunos foram iniciados claramente na aprendizagem situada de um género textual de que vão fazer uso no resto da sua vida académica.

Alguns exemplos surgidos noutras oficinas temáticas demonstraram que a monodocência nos permite, de facto, operacionalizar os princípios pedagógicos básicos no processo de ensino-aprendizagem dos textos não literários e orientar as aulas de maneira a desenvolver competências linguísticas que são facilitadoras das aprendizagens dos alunos através de objetivos que são comuns a diferentes áreas. Essa parece ter sido uma aprendizagem da seguinte formanda:

[...] dada a transversalidade da língua portuguesa não é difícil, desde que haja uma planificação cuidada, [...] integrar conteúdos de língua portuguesa, matemática e estudo do meio[...]. É possível integrar diferentes matérias e levar os alunos a compreender os conteúdos curriculares, evitando a fragmentação dos conhecimentos e procurando partir de situações reais do quotidiano dos alunos (reflexão portefólio formanda).

Partindo dessas reflexões, a assunção dos textos não literários como objeto de aprendizagem da aula de língua parece-nos ainda mais pertinente. A transversalidade do português permite que o professor faça a sua articulação com as demais áreas do saber, uma vez que todas elas fazem parte da linguagem especializada da escola. Se pensarmos numa área como o estudo do meio, que inclui temas que vão desde as ciências da natureza à geografia, da história à biologia, então já compreendemos de que forma podemos abordar, transversalmente, os textos não literários e desenvolver um trabalho verdadeiramente situado.

Um outro exemplo de como os formandos *testemunharam* na prática a aplicabilidade do que acabamos de afirmar, tendo ajudado os alunos a desenvolver competências linguísticas especializadas em contextos de construção de significados de textos não literários, foi a atividade desenvolvida por uma formanda a partir de uma experiência no domínio das ciências experimentais. Essa formanda referiu que a realização de experiências era prática comum na sua sala de aula, mas não a produção de relatórios das mesmas. Desta forma, a formanda optou por proporcionar aos alunos a aprendizagem da estrutura genérica de um relatório de uma atividade experimental, isto é, de um texto com função comunicativa factual, temporal.

A aula iniciou-se com a exploração/revisão de algum vocabulário científico como: dissolução, soluto, solvente, variáveis em estudo, agitação, ensaio...para que posteriormente o pudessem aplicar, adequadamente, no relatório. Após o diálogo, os alunos iniciaram a atividade experimental sobre a dissolução em líquidos, explorando os fatores que influenciam o tempo dessa dissolução. Colocada a questão - problema, dialogou-se sobre as concepções alternativas dos alunos em relação ao que iria acontecer e partiu-se para a planificação da atividade na ficha dada para o efeito.

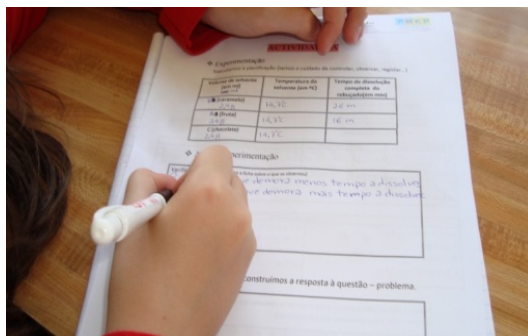


Fig. 6.6. Registro da planificação da atividade experimental

Elaborada a planificação realizou-se a atividade experimental. Terminado o ensaio, registaram-se os resultados obtidos numa tabela, discutiu-se o que verificaram e elaboraram a resposta à questão - problema.

Foi uma atividade que proporcionou a transversalidade curricular, uma vez que envolveu a área de estudo do meio (atividade experimental) e também a área de matemática com a construção da tabela (aplicação das unidades de medida) e gráfico de barras, incluídos no relato da atividade.

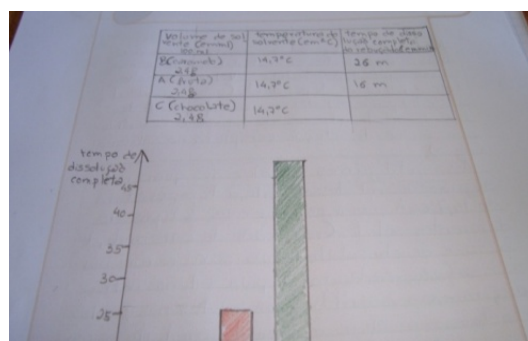


Fig. 6.7. Registro dos resultados da atividade experimental

A professora explicou que o passo seguinte seria a elaboração do relatório da atividade, realçando a necessidade dessa aprendizagem e a sua utilidade na vida académica.

COMO ELABORAR UM RELATÓRIO

ACTIVIDADE EXPERIMENTAL

Um relatório de uma actividade prática (neste caso, actividade experimental), é uma exposição escrita que não é só uma descrição do modo como procedemos, mas é o conjunto da descrição da realização experimental, dos resultados nele obtidos, assim como das ideias associadas, de modo a constituir uma compilação completa e coerente de tudo o que diga respeito a esse trabalho.

O RELATÓRIO DEVERÁ:

- Utilizar uma linguagem simples, clara, objectiva e precisa;
- Incluir a informação indispensável à compreensão do trabalho;
- Utilizar frases completas e seguir uma ordem cronológica (para que através da sua leitura seja possível um raciocínio lógico);
- As conclusões devem ser precisas e sintéticas e coerentes com a discussão dos resultados;
- Linguagem técnica para relatar uma experiência científica.

ESTRUTURA DO RELATÓRIO

1. **Título, autor(es) e data:** identificação do trabalho (título); identificação dos autores; data em que o relatório foi realizado; disciplina a que diz respeito;
2. **Objectivos:** objectivos do trabalho a realizar;
3. **Lista de Material:** deve ser sintético e conter a informação suficiente;
4. **Relato organizado dos passos seguidos:** Descrição do que se observa na experiência. Deve incluir o registo e tratamento dos dados, bem como os esquemas e ou as figuras das observações efectuadas. Os esquemas são feitos a lápis e legendados;
5. **Descrição e Discussão:** Interpretação dos resultados obtidos. A discussão deve comparar os resultados obtidos face ao objectivo pretendido;
6. **Conclusões:** principais conclusões obtidas no decurso do trabalho realizado.
7. **Referências bibliográficas:** a bibliografia deve figurar no fim do relatório.

Fig. 6.8. Ficha informativa sobre a estrutura genérica do relatório

Em constante interação com os alunos, levou-os a identificar grande parte da estrutura genérica do relatório com a leitura e exploração de uma ficha informativa onde eram explicadas as características linguísticas desse tipo de texto e a sua macro estrutura (cf. Fig 6.8.).

Posteriormente, e em trabalho colaborativo, iniciou-se a textualização do relatório, não havendo dificuldades na primeira parte (título, objetivos, material), mas já surgindo alguns problemas na elaboração do relato, na descrição e discussão dos resultados.

Por isso, ao mesmo tempo que se fazia a textualização, e em constante diálogo com os alunos, ia-se fazendo o aperfeiçoamento do texto produzido (revisão), levando-os à utilização da linguagem científica.

Por último, os alunos refletiram um pouco sobre este tipo de texto e outros produzidos anteriormente e foram estabelecidas algumas diferenças entre textos literários e não literários.

3.3. UMA ATIVIDADE *SUI GENERIS*: TRABALHO CONJUNTO DE TEXTOS NÃO LITERÁRIOS DE ÂMBITO SOCIAL E ACADÊMICO

A originalidade da atividade que mostraremos de seguida passa pelo facto de os alunos terem construído um jogo, incluindo a sua apresentação e instruções, com base no recurso a textos não literários de tipo factual. Trata-se, na verdade, de uma atividade que combinou a construção de aprendizagens sobre textos não literários de âmbito social e de âmbito académico.

A construção do jogo surgiu na sequência da visualização de um vídeo sobre a Amazónia. A professora realizou um *brainstorming* inicial, ou melhor, uma espécie de *braingame*, nas suas palavras, a partir do qual os alunos descobriram o tema do jogo que iriam construir. Apresentou depois aos alunos o *Jogo da Glória*, o tabuleiro de jogo, mostrou os dados, os peões e leu as informações sobre o jogo contidas num texto presente na caixa e intitulado *Jogo da Glória*. Nesse contexto, dialogou com os alunos sobre os aspetos importantes na construção de um jogo, que foram quase todos explicitados pelos alunos, registados no quadro e nos cadernos diários. Foi apenas

depois deste diálogo que a professora entregou o texto intitulado *Como escrever para dar instruções ou regras de um jogo?*


	<p>COMO ESCREVER PARA DAR INSTRUÇÕES OU REGRAS DE UM JOGO?</p> <p>O que é um jogo? Um jogo é uma atividade recreativa, mais ou menos espontânea, que tem como única finalidade o prazer, o divertimento.</p> <p>NOTA: Também se dá o nome de jogo ao conjunto de apetrechos e peças com que se realiza uma atividade recreativa</p>
<p>Estrutura simples</p> <p><u>1ªParte:</u> Começar por definir os elementos que fazem parte de um jogo:</p> <ul style="list-style-type: none">* nível etário a que se destina o jogo;* número de jogadores;* listagem do material (quando necessário);* objetivos do jogo;* regras do jogo;* instruções e indicação das diferentes etapas do jogo. <p><u>2ªParte:</u> Na indicação das diferentes etapas do jogo:</p> <ul style="list-style-type: none">* instruções claras e sequenciais, ou seja, que apresentem instruções sem margem para dúvidas e com sequencialidade, mantendo a ordem em que os passos devem ser seguidos para alcançar a meta estabelecida;* utilização de pontos, números ou letras para ajudar o leitor no acompanhamento do seu trabalho durante cada etapa;* incluir uma declaração final de incentivo ao jogo para encerrar o processo. (<i>Agora, vá e divirta-se jogando o seu novo jogo.</i>) <p>Características importantes da Língua</p> <ul style="list-style-type: none">- Utilizar uma linguagem objetiva e sem qualquer ambiguidade, ou seja, uma linguagem simples e clara;- registar cada etapa num parágrafo diferente;- as instruções podem incluir comandos negativos; (<i>Se chegar à casa... não poderá continuar a jogar.</i>)- especificar os percalços do jogo ou os seus impedimentos;- despertar diretamente o interesse e entusiasmo do leitor. (<i>Você vai mesmo apreciar este jogo!</i>) <p>Aula do PNEP, 28 de abril de 2010</p>	

Fig. 6.9. Como escrever para dar instruções ou regras de um jogo?

Sabendo explicitamente como construir um jogo, os alunos passaram à aplicação desses conhecimentos. A professora levou para a sala um baú com objetos que faziam lembrar a Amazônia, que os alunos viram de perto, tocaram, cheiraram... Para os ajudar a pesquisar informação sobre o tema para construírem o jogo, a professora disponibilizou textos informativos, alguns retirados de enciclopédias, colocados, em tamanho grande, no quadro, consultados por todos e usados na construção da explicação e das instruções/regras do jogo, que foi intitulado como *O Tesouro da Amazônia*.

O tabuleiro do jogo foi construído e ilustrado com base em pesquisas específicas de imagens sobre a Amazônia e os assuntos tratados no jogo, os textos explicativo e instrucional passados a computador e colados no tabuleiro.



Fig. 6.10. Trabalho de grupo e tabuleiro de jogo construído

Embora a intenção fosse a de levar o jogo às outras salas, também a turma jogou o jogo construído.

Na sua reflexão, a formadora deixa-nos perceber o impacto profissional da realização desta atividade de aprendizagem situada, explícita e transformada de textos não literários:

Penso que foi uma aula com duas atividades bem específicas: saber como escrever para dar instruções e, na prática, revelar essas mesmas aprendizagens, com imaginação. Foi, sem dúvida, o que aconteceu! Os alunos não se limitaram a dizer regras básicas, utilizaram com criatividade e humor, as informações dos dois cartazes para elaborarem um jogo muito bem feito e divertido! (...)

Quando chegou o momento oportuno, reunimo-nos todos à volta do nosso jogo para o jogarmos. Sem dúvida, foram momentos de alegria, de divertimento, de prazer e de convívio, sendo estes, sem dúvida, os objetivos de um jogo e deste circuito tutorial! Foi muito gratificante ouvi-los a identificarem o fenómeno da “pororoca”, a planta gigante “vitória-régia”, o fruto enérgico “açai”, e muitos

outros... A informação foi apreendida e as regras para construir um jogo também! Parabéns, turma! Balanço bastante positivo!

Em conclusão, devo dizer que pessoalmente também adorei esta aula porque verifiquei que os alunos aderiram muito facilmente ao tema e apreenderam com gosto e diversão os objetivos a alcançar e os conteúdos a desenvolver. Esta aula revelou-se uma experiência muito enriquecedora porque coloquei em prática algo que nunca tinha realizado com os meus alunos. (...) É, pois, uma atividade a desenvolver de novo (reflexão portefólio formanda).

CONCLUSÃO

Este conjunto de reflexões só foi possível após o percurso de formação e de maturação de conceitos e estratégias veiculados na formação e postas em prática em sala de aula. Enquanto formandos, o primeiro ano de formação PNEP foi um ano de muitas descobertas e interrogações. Os conteúdos veiculados nas sessões de formação no núcleo regional, que tiveram que ser reconhecidos por nós de forma rápida e objetiva, puderam, mais tarde, ser repensados, analisados, mobilizados, refletidos e interiorizados durante o desempenho da função de formadores. E, como tentámos mostrar, o mesmo aconteceu com os nossos formandos.

Gostaríamos de terminar com duas outras notas reflexivas. Em primeiro lugar, é para nós claro que os objetivos pedagógicos que devemos perseguir no ensino da língua no 1.º ciclo devem sobrepor-se ao conceito restrito de *alfabetização*, tratando de conduzir os alunos à aprendizagem da dimensão cultural especializada da língua para aprender a cultura e preparar-se para a vida. Por outras palavras, consideramos que o estudo da temática do ensino dos textos não literários nos ajudou a compreender em que medida a aprendizagem da *literacia* constitui a finalidade da aula de língua. Em segundo lugar, gostaríamos de deixar aqui referido o facto de toda esta experiência formativa nos ter permitido, muito para além da renovação de alguma práticas, renovar a nossa capacidade de interpretar textos teóricos que sempre se nos afiguraram do maior interesse. Deixamos dois pequenos exemplos, e desafiamos os nossos leitores para os (re)lerem connosco:

Para fazer com que as crianças participem de atividades de leitura e escrita, a escola precisa criar pontes entre as práticas de leitura e da escrita da casa, da escola e da comunidade, oferecendo aos alunos um contexto e um sentido, um propósito e uma finalidade significativa e relevante, estimulando a utilização de

estratégias similares às usadas pelos sujeitos alfabetizados fora do âmbito escolar, para compreender e aprender a partir de um texto escrito ou para exprimir e comunicar ideias por escrito, como meio de os alunos apreenderem na escola os usos sociais e culturais da língua escrita e suas estratégias de utilização autónoma e crítica (Pérez e García, 2001:25).

O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre factos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores e empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir...

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

O necessário, é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita (Lerner, 2008:18).

REFERÊNCIAS

- Lerner, D.(2008). *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Neves, M. C. e Martins, M.A. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pérez, F. C. e García, J.R. (2001). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. , Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Rockwell, E. (1982). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E. y Gómez Palácio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

- Saraiva, J.A. (2001). *Literatura e alfabetização – do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Teberosky, A. e Tolchinsky, L. (Orgs), (2006). *Além da alfabetização – a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Editora Ática.

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESPECIALIZADA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: OS TEXTOS LITERÁRIOS

Ana Coelho Lopes

(Agrupamento de Escolas Egas Moniz)

Ana Poças Gomes

(Agrupamento de Escolas do Ave)

Ana Maria Pinto

(Agrupamento de Escolas Bernardino Machado)

José Manuel Barroso

(Agrupamento de Escolas de Refojos de Basto)

Introdução

Uma das dimensões do desenvolvimento da linguagem em contexto escolar é a referente à linguagem especializada dos textos literários. Podendo não constituir o início da familiarização com este tipo de linguagem, o 1.º ciclo do ensino básico constitui-se como o início da sua aprendizagem formal.

Durante a formação PNEP 2010-2011, uma das oficinas temáticas (OT) realizadas com os nossos formandos debruçou-se sobre os textos literários. Procurámos construir alguns saberes sobre aspetos da linguagem destes textos de modo a facilitar uma cada vez melhor delimitação do objeto de aprendizagem na aula de língua com a finalidade de promover o desenvolvimento da competência

especializada dos alunos neste âmbito, fazendo também o necessário reconhecimento da presença deste assunto no texto do novo programa de português para o 1.º ciclo.

Acompanhámos depois os nossos formandos na operacionalização desses saberes em circuitos tutoriais, interagindo a propósito da planificação e observando e refletindo individual e coletivamente sobre o decurso dessas aulas. Este percurso de aprendizagem suscitou em todos os implicados um conjunto de reflexões que consideramos muito relevantes. Neste capítulo, a nossa intenção é a de partilhar algumas dessas aprendizagens e reflexões, ilustrando as situações que as motivaram.

1. OS TEXTOS LITERÁRIOS: ARTE VERBAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A literatura é uma forma de arte e, como qualquer outra forma de arte, o texto literário surge como uma importantíssima fonte de recursos ao serviço da educação e desenvolvimento cultural dos nossos alunos: permiti-lhes conhecer novos mundos e, desse modo, aprender sobre e a questionar a natureza humana, e permite-lhes também aceder a novos olhares sobre o mundo. Parece-nos que esta ideia subjaz também aos novos *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009), onde se refere que o contacto com

diferentes géneros literários possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação (Reis et al., 2009:79).

Na formação PNEP, tentámos explorar com os nossos colegas o conhecimento de "diferentes géneros literários", "diferentes formas de gerar sentidos" e de "organizar a informação" que fazem parte da cultura e, portanto, da educação e que permitem aos alunos construir as tais "diferentes formas de ler o mundo", de se aperfeiçoar enquanto seres humanos. Tentámos também explorar com os nossos colegas o conhecimento de formas pedagógicas de trabalhar esses conteúdos em sala de aula. Os alunos, sozinhos, não podem desenvolver todas estas interações com tais textos, sendo necessário um trabalho de ensino explícito, sistemático, cada vez mais aprofundado, com o nosso acompanhamento e orientação, para que se apropriem da linguagem especializada destes textos e possam, no futuro, desenvolver a autonomia necessária para continuar a ler e criar formas de arte verbal. Centrámos o conteúdo da Oficina Temática nos textos

narrativos, nos dramáticos e na poesia, dando visibilidade a uma indicação do novo programa, que indica que

o *corpus* textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros (Reis et al., 2009:65).

Essa discussão conjunta deu depois origem a uma grande variedade de aulas tutoriadas e de reflexões por parte dos professores-formandos e formadores.

2. SABERES, PRÁTICAS E REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NO ÂMBITO DA TEMÁTICA

2.1. SOBRE OS TEXTOS NARRATIVOS

Na formação PNEP, o conhecimento de alguns aspetos da linguagem especializada com que se constroem as narrativas assim como do seu desenvolvimento constituiu um aspeto de particular interesse para formandos e formadores.

Baseados em Sousa (2008), apresentámos aos nossos formandos três dimensões linguísticas centrais neste género textual, nomeadamente a constituída pela organização temporal, referencial e causal.

Assim, discutimos com os nossos formandos a ideia de que numa narrativa domina a voz do narrador, que conta o decurso e os detalhes de toda a história seguindo uma *organização temporal clássica*: situação inicial ou *setting*, com informação sobre a localização temporal e espacial da ação ficcional assim como sobre as personagens; elemento desencadeador ou problema/ conflito, que é o motor da ação; ação intencional para solucionar esse problema; terminando com o desenlace ou resolução, por vezes aparecendo também uma moral final. Quer dizer, quisemos que percebessem que uma narrativa clássica relata uma sequência cronológica coerente de situações e ações, organizando-se em *momentos* bem definidos e delimitados entre si (há princípio, meio e fim). Muito brevemente, vimos também que os momentos de rutura temporal necessários para criar esse grande blocos temporais são linguisticamente construídos pelo uso de adverbiais referenciais autónomos (*Era uma vez, um dia, certa altura...*), e que o fluir do tempo dentro dos grandes marcos

temporais é marcado linguisticamente por expressões como *e, depois, e de repente, enquanto lanchavam, então ...* (adverbiais referenciais anafóricos) ou, simplesmente, pela enunciação sucessiva de ações, umas atrás das outras, *apareceu, subiu, correu, fugiu, chegou, ouviu*. Além disso, analisámos o uso do pretérito imperfeito como recurso de construção e caracterização do *mundo* ficcional (disjunto do da enunciação; muito evidente no *setting*) e do pretérito perfeito como recurso de construção de informação de primeiro plano, constituída pelo problema e ações que conduzem à sua resolução. Vimos, também, como ao longo dessa narração, a voz das personagens pode ser pontualmente ouvida através dos diálogos, diretamente (“Eu quero”, disse ...) ou indiretamente (Ele disse que queria).

Para além da organização temporal, detivemo-nos um pouco na *organização referencial*, em particular na ideia de que a introdução de personagens e outras entidades novas no discurso se faz através do uso de grupos nominais indefinidos (“Era uma vez uma princesa...”) e que a retoma da referência a essas identidades se faz preferencialmente através de grupos nominais definidos (“A princesa... ela... essa rapariga”, etc).

Por fim, detivemo-nos na *organização causal* da narrativa, tentando partilhar a informação de que as reações das personagens têm claramente uma causa mais ou menos explícita e que têm em vista a sua resolução, sendo linguisticamente construídas através orações causais, finais, explicativas e relativas, entre outras. São claramente resultado de objetivos/desejos/dúvidas/motivações das personagens, i.e., de estados mentais da personagem provocados ou desencadeados pelo problema (“aflito”, “furioso”, “impedido”).

Pareceu-nos que esse conjunto de saberes seria necessário para concretizar algumas das indicações dadas no novo programa a esse respeito, quer ao nível dos descritores de desempenho: “Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura” (Reis et al., 2009:45) quer ao nível dos conteúdos: “Texto narrativa; Componentes da narrativa: personagens (principal e secundária); espaço, tempo e ação; Estrutura da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão)” (idem).

2.2. SABERES MOBILIZADOS

Sistematizados os principais saberes veiculados na OT sobre a construção linguística das narrativas, apresentamos de seguida dois exemplos de práticas e de reflexões dos formandos que nos parecem indicar que houve apropriação (ou, pelo menos, uma preocupação pela apropriação) desses saberes.

Encontrámos um indício dessa apropriação na capacidade de realização de avaliações mais detalhadas da capacidade narrativa (escrita) dos alunos. Parece-nos muito interessante constatar como a seguinte formanda, que nunca tinha tido acesso a estes saberes, fundamenta a análise que faz da avaliação da qualidade das narrativas produzidas pelos seus alunos (neste caso, obtidas a partir de uma sequência de imagens numa turma mista de 2.º e 3.º anos) evocando algumas das características das dimensões temporal, referencial e causal, conhecidas na OT:

Depois de observar as narrativas produzidas por cada aluno, pude verificar que os alunos do 3º ano se encontram num estado mais avançado do que os do 2º ano, como é suposto.

(...)

Relativamente aos alunos do 3º ano [ver exemplo abaixo], a construção da narrativa apresenta já uma introdução das personagens, com recurso aos artigos indefinidos; verifica-se a retoma das personagens usando na perfeição os artigos definidos; utilizam vários marcadores anafóricos temporais; informa-se o leitor de quem faz, quando e onde acontece; revelam-se estados psicológicos das personagens (...). Utilizam-se expressões no início, no meio e no fim do texto, e utilizam-se bastantes adjectivos para caracterizar as personagens (reflexão portefólio formanda).

O passarinho

Era uma vez um passarinho que fez um ninho numa árvore e lá nasceu ^{um} no ninho muitos passarinhos. A mãe foi buscar comida e entretanto apareceu um gato de pelos do ninho. O gato estava a olhar muito ^{de} para os passarinhos. Depois o gato subiu a árvore e ia comer os passarinhos mas entretanto apareceu um cão e olhar para o gato. Depois o gato ia a comer um passarinho e o cão mordê-lo o rabo dele. Depois a mãe chegou e o cão foi atrás do gato ^{maroto}!!
E os passarinhos e a mãe estavam todos ^{felizes}!!
E viveram em paz para sempre!!

Fin

Fig. 7.1. Narrativa construída por um aluno do 3.º ano

Para além disso (e, em alguns casos, depois disso), os saberes foram mobilizados na planificação de actividades ajustadas às necessidades detectadas. Nas aulas por nós observadas, houve uma incidência especial no ensino explícito da estrutura genérica da narrativa, promovendo a aplicação do aprendido na leitura de narrativas de autor, nessa medida, ensinando macroprocessos de leitura (cf. parte II do volume 1; capítulo 4), assim como na construção de novas narrativas, activando todo o ciclo de escrita, isto é, a planificação, textualização e revisão de um novo texto (cf. parte II do volume 1; capítulo 5).

Numa das aulas, uma formanda procedeu à leitura e análise da narrativa *A bruxa Lindinha e o bruxo Bonzão*, de Alice Vieira. Depois de um diálogo orientado com vista à exploração do conto lido, procedeu-se à

apresentação do esquema de interpretação de textos narrativos e, a partir do mesmo, procurou identificar-se o problema que despoletou a sucessão de acontecimentos que o conto narra. Também com o apoio do mesmo se procurou identificar as personagens, o local da acção, as acções realizadas em diferentes momentos da narrativa; início, meio e fim ou desfecho. Procurou-se, com a apresentação deste esquema, ensinar estratégias explícitas que possibilitem o

acesso à informação e compreensão de textos narrativos pois todos respeitam a uma estrutura comum (reflexão portefólio formanda).

Esta tarefa culminou com o registo da informação oralmente discutida na ficha de trabalho que abaixo se apresenta, onde também se pedia aos alunos que ilustrassem a informação identificada em cada um dos cinco momentos da narrativa:

<p>1 - Escreve o título da história e o nome do autor.</p> <p>Título: <u>O bruxo Lindinha e o bruxo Bonzão</u></p> <p>Autor: <u>Helice Vieira</u></p>	
<p>2 - Diz onde se passou a história e indica as personagens.</p> <p><i>O céu, perto de Lindinha, tem um anjo.</i></p>  <p><u>Tudo passa-se no</u> <u>castelo da Lindinha.</u> <u>As personagens são:</u> <u>Lindinha, rei Lindão e</u> <u>Bonzão.</u></p>	<p>3 - Conta um acontecimento importante do início da história - problema que surgiu.</p> <p><i>Ele tem um problema.</i></p>  <p><u>O bruxo Lindinha tinha</u> <u>um problema, por isso</u> <u>reuniu o seu pai e o</u> <u>seu moço e o pai da</u> <u>Lindinha disse-lhe que</u> <u>não havia nenhum gato.</u></p>
<p>4 - Escreve um acontecimento importante do meio da história.</p>  <p><u>O bruxo Bonzão disse-lhe</u> <u>para levar uma salamandra,</u> <u>um grilo ou um coelho</u> <u>e o bruxo ainda teve</u> <u>mais uma ideia; que</u> <u>ela pegasse na ovinha</u> <u>e no caldeirão e transformava</u> <u>qualquer rapaz num gato.</u></p>	<p>5 - Conta um acontecimento importante do fim da história - como se resolveu o problema.</p>  <p><u>O rei Lindão perguntou</u> <u>à Lindinha (depois) qual</u> <u>ia ser o par dela e ele</u> <u>o Bonzão perguntou</u> <u>se queria o seu canjação</u> <u>e a bruxa disse que sim.</u></p>

Fig. 7.2. Ficha de trabalho orientadora da leitura da narrativa

No seu portefólio, a formanda escreveu:

As crianças deste ano de escolaridade revelaram algumas dificuldades em sistematizar, sozinhas, o conhecimento do conto e por conseguinte em preencher a prancha proposta, pelo que a mesma foi retomado em aulas seguintes e realizada colectivamente a correcção do trabalho (idem).

2.3. SOBRE OS TEXTOS DRAMÁTICOS

Numa das aulas por nós observadas e seguindo uma das sugestões de actividades partilhadas com os formandos na OT, um dos professores implementou numa turma do 4.º ano a realização de uma sequência didáctica destinada a promover a aprendizagem de características da linguagem especializada com que se constroem os textos dramáticos.

Esta atividade teve como ponto de partida e motivação a leitura da narrativa *Uma Viagem ao Tempo dos Castelos*, da coleção *Uma Aventura* de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, obra sugerida no PNL. O professor começou a aula explicando que o objetivo desta atividade, que se prolongaria por várias aulas, seria o de transformar esse texto narrativo em texto dramático, e que iriam começar por fazê-lo como os alunos soubessem. O formando registou na sua reflexão que uma aluna que disse logo:

Pegamos no I e II capítulos – “Férias” e “Orlando”! (...). Quando perguntei porque é que ela tinha escolhido esses capítulos, logo me respondeu que era porque tinham muitas falas.(...) Pôde-se, então, perceber que os alunos tinham uma ideia acerca do texto dramático, é que ele é constituído por falas. Aqui, o professor pôde avaliar as capacidades atuais (conhecimentos prévios) dos alunos para ajustar as atividades e os exercícios previstos aos conhecimentos e dificuldades reais da turma (reflexão portefólio formando).

O formando registou no seu portefólio que, durante a elaboração dos textos dramáticos iniciais, “os alunos demonstraram ter alguns conhecimentos, identificaram personagens, arriscaram até uma didascália, mas, de uma maneira geral, não conheciam muito bem as características do texto dramático” (reflexão portefólio formando), como se pode ver no exemplo a seguir:

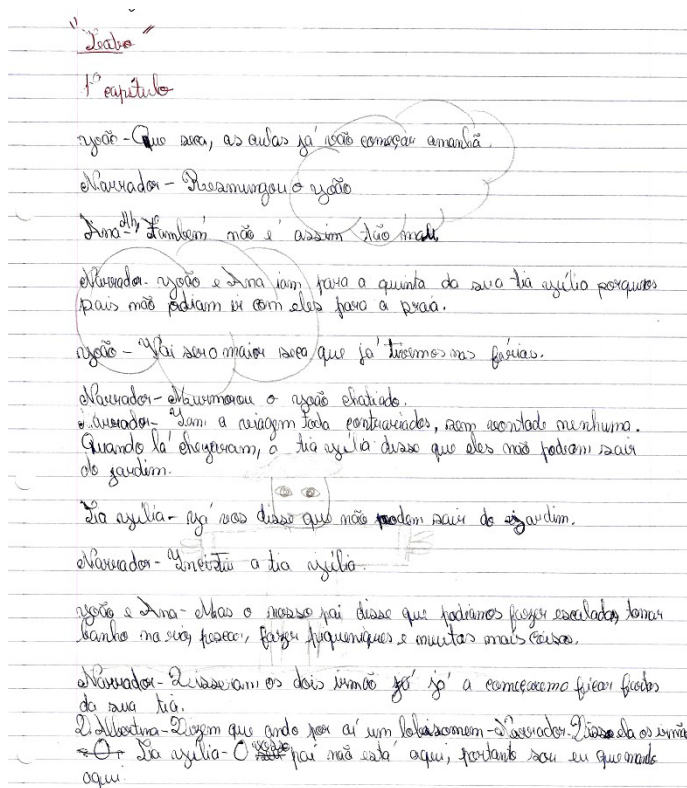


Fig. 7.3. Primeiro texto dramático escrito pelos alunos




De modo a colmatar estas dificuldades e com o objetivo de desenvolverem conhecimentos sobre a linguagem especializada dos textos dramáticos e assim os distinguir das narrativas, na aula seguinte o professor forneceu aos alunos um texto com as características principais do texto dramático.

Aprenderam, de uma forma explícita, que, nos textos dramáticos, a história não é narrada mas sim mostrada, sendo esse significado construído de um modo descontínuo e complementar através das falas das personagens e das didascálias. Os diálogos (ou monólogos) das personagens são centrais para dar a conhecer os acontecimentos, forma através da qual o locutor/autor consegue fazer chegar ao interlocutor toda a intensidade daquilo que quer mostrar, seja de natureza cômica ou trágica. Aprenderam, por isso, que os diálogos constituem, por isso, o texto principal num texto dramático e que nas didascálias são dadas informações necessárias para

situar ficcionalmente a *narrativa*, incluindo informações sobre a identidade das personagens e sua caracterização física e emocional (gestos, sentimentos, tom de voz...) e indicações cénicas (o tempo, as movimentações em palco das personagens assim como a sua saída de cena; a caracterização do cenário; adereços, sombras e destaques, por exemplo). Aprenderam ainda que as indicações cénicas são normalmente construídas no presente do indicativo, em períodos curtos, aparecendo muitas vezes entre parêntesis. Verificaram ainda que a história é organizada em atos (incluindo cenas que se passam no mesmo espaço) e cenas (delimitadas por cada entrada ou saída de palco de uma personagem).

O que foi considerado como mais importante foi sendo registado no quadro por uma aluna. Foi necessário recorrer ao dicionário para encontrar o significado de algum vocabulário específico referente a algumas dessas características deste género de texto. O professor fez sempre a ligação destes conceitos ao conhecimento prévio dos alunos.

Posteriormente, recorreu-se ao projetor multimedia para apresentar um texto-modelo de teatro: *A viagem das Três Gotinhas de Água*, que foi lido e analisado fazendo uso das características aprendidas, tendo os alunos revelado maior “dificuldade em reconhecer as mudanças que se davam entre os atos” (reflexão portefólio formando).

Sessão Tutorial nº 10

ANÁLISE DE UM TEXTO DRAMÁTICO:

Nome da obra: A viagem de três gotinhas de água

Autor: Álvaro Vaz Ribeiro

Editora: Equilíbrio

A obra apresenta-se dividida? De que forma?
do obra apresenta-se dividida em 3 actos e 2 cenas.

Como estão assinaladas as personagens?
As personagens estão assinaladas a negro e separadas das falas por um hífen.

Como estão feitas as indicações cénicas?
Estão entre parêntesis, depois do nome das personagens, entre as falas e reforçados de texto.

Identifica tipos de indicações cénicas, transcrevendo exemplos do texto.
Movimento em palco: (crescendo), (baixando), (abafando), (aparecendo)
Toma de voz: (voz quente)
Estado de espírito: (sonolento)
Carácter e voz: (delirante, não luminoso)
Som: (apito acidentista)

Identifica as personagens que entram, ou saem, nas primeiras três Cenas do I Acto.
Dona Salom: cena para II cena) Mãe - pai, Linda - Mãe e pai. Dona Salom: cena para II cena) Mãe - pai, Linda - Mãe e pai. Dona Salom: cena para II cena) Mãe - pai, Linda - Mãe e pai.

O que muda no II Acto?
Muda a dinâmica e as personagens (cena: mantém-se a mesma).

Este texto está escrito em verso ou em prosa?
Este texto está escrito em prosa.

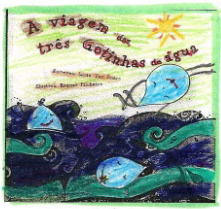


Fig. 7.4. Ficha de análise de um texto dramático modelo

De seguida, o professor apresentou alguns dos trabalhos iniciais dos alunos de adaptação da narrativa, agora digitalizados. Os alunos começaram por reconhecer falhas, como por exemplo: “Faltam as indicações cénicas!”; ou “No texto dramático não há narrador!”; “Faltam as didascálias que nos dão informação sobre a identidade, a caracterização física e emocional das personagens”.

Depois de uma reflexão sobre os primeiros textos escritos, os alunos procederam à sua reformulação. A finalidade era a de obter um texto coletivo, em que todos tivessem a possibilidade de continuar a aplicar as suas aprendizagens. Esse

trabalho de escrita coletiva implicou uma reflexão/questionamento em conjunto, partindo-se dos textos parcelares para a construção de um texto global. Um aluno foi ao quadro escrever o texto.

Discutiu-se a sequência da ação, a divisão em atos e cenas, a fala das personagens, a intensidade da ação a forma das frases. Depois de o texto ter sido escrito, o que demorou bastante tempo, foi sujeito a uma leitura por parte da turma, tendo sido feita a sua revisão, chegando-se desse modo ao texto final, com todas as características especializadas deste género de texto, aplicando todos os conhecimentos explicitamente adquiridos, tal como abaixo se transcreve. O texto foi por fim representado pelos alunos.

Uma Viagem ao Tempo dos Castelos

Capítulo I

I ATO

I cena

(Em Lisboa, na sua casa, João e Ana conversam com o pai)

Pai *(falando com os filhos: João e Ana)*: - Acabou a escola. Começaram as férias e vocês vão passar as férias para a quinta da tia Júlia, na serra do Marão.

João – Para aquela aldeia! Que pasmaceira!

Pai *(tentando animar os filhos)*: - Vão ver que é giro. Podem fazer escaladadas, tomar banho no rio , pescar ou fazer piqueniques nas grutas da serra...

Ana- E a tia Júlia deixa?

Pai - Claro que deixa. Vocês já não são nenhuns bebés!

II ATO

I cena

(Partiram para a quinta de Santo António, na Serra do Marão)

(Casa da tia Júlia)

Tia Júlia- Não podem sair do jardim , este ano não há passeios . Nem pensar que os deixo sair daqui! Entregas-me os teus filhos, não é? *(falando para o irmão)*. Então , ficam à minha responsabilidade.

Pai -Mas não vai obrigá-los a ficar debaixo das suas saias um mês inteiro!

Tia Júlia – Deixa-te disso! Tu tens tanto juízo como eles. Eu é que sei...

Pai *(antes de regressar a Lisboa)*: – Não se ralem! Isto passa! Vocês resolvem o problema? **Tia Júlia** – Não saem do jardim , que é perigoso. Não se afastam daqui.

Ana *(dizendo para o irmão)*: – Acho muito estranho esta proibição. Vamos perguntar à cozinheira Albertina.

II cena

(Na cozinha)

João – Porquê tanto mistério?

Albertina – Abrenúncio, meninos... São coisas do demónio!

Ana-Coisas do demónio, mas que coisas?

Albertina -Vê-se para lá umas luzes à noite. Uivos.

Ana- Mas aonde, senhora Albertina. Na serra, lá para as bandas do Castelo!

João -Mas a senhora já viu?

Albertina - Eu credo, santo nome de Deus! Eu não vi nada. Quem viu foi o meu homem. Na aldeia não se fala de outra coisa.

João- Vive lá alguém?

Albertina - Vive sim! Um criatura medonha.

Ana - Uma criatura?

Albertina - Sim um homem, muito feio, muito gordo... eu estou que ele é bruxo... ou lobisomem!

João - O que é um lobisomem?

Albertina - Os meninos não sabem? (*Cruzando as mãos sobre o avental*).

João e Ana (*disseram com os olhos arregalados*) - Não!

Albertina - Um lobisomem é uma criatura do demónio. À primeira vista, parecem homens. Mas nas noites de Lua Cheia cobre-se-lhes o corpo de pelos negros, crescem-lhes as unhas, os dentes, as orelhas... Transformam-se em lobos avidos de sangue!

Ana (*abanando a cabeça*) – Ó senhora Albertina!

Albertina - Não acredita? A menina não acredita? Pois fique sabendo que é mesmo assim. Os lobisomens saltam em cima das pessoas e comem-as vivas. Não se esqueçam de ir para lá e vão ver o que lhes acontece!

2.4. SOBRE A POESIA

Em relação à poesia, foram abordados alguns conteúdos novos. Formadores e formandos aprendemos que a poesia é um género textual que utiliza a linguagem verbal para criar arte. O que está em destaque é a linguagem, que desempenha um papel diferente daquele que desempenha noutras situações comunicativas quotidianas. Aprendemos que na poesia se constroem olhares inovadores sobre a realidade; que, para além de ser aprendizagem sobre o mundo, a poesia é fonte de fruição, de brincadeira e de jogo porque as palavras são usadas para ver, ouvir, imaginar, sentir, jogar com a mensagem, e não simplesmente para contar ou descrever.

A este respeito, uma das maiores novidades foi a possibilidade, veiculada na OT, de se entender que a poesia pode ter diferentes finalidades estéticas: poesia para *ouvir e dizer*, para *ver*, para *jogar* e para *aprender* (cf. volume 1, parte II). Na poesia para *ouvir e dizer*, a principal intenção é a exploração dos valores sonoros, melódicos e rítmicos (e do seu contributo para a construção do significado). A exploração dos valores visuais da linguagem escrita (e do seu contributo para a construção do significado) é a principal intenção da *poesia para ver*. Na *poesia para jogar* prima a

exploração do jogo retórico e do entretenimento puro através da linguagem; na *poesia para aprender*, a poesia também é veículo de significação, muito embora outras funções estejam, nesse caso, igualmente em destaque, dado que esta não é a sua função básica.

Estes aspetos foram novos em relação aos conhecimentos que a generalidade dos professores tinha sobre a poesia; em consequência, também as propostas de trabalho foram sentidas como novas em relação ao que habitualmente era realizado na sala de aula.

O impacto que o estudo deste tema teve nas práticas viu-se na mobilização desse conhecimento novo para o ensinar explicitamente, no reconhecimento da possibilidade de situar a aprendizagem e de a relacionar com a aprendizagem dos textos não literários, e percebeu-se nas reflexões dos formandos, na forma como nos seus discursos reflexivos se mobilizam conceitos veiculados na sessão sobre textos literários.

Poesia para ouvir e dizer

Apresentamos duas atividades desenvolvidas em aulas por nós observadas com a finalidade de trabalhar com os alunos a *poesia para ouvir e dizer*.

Numa, escolheu-se o poema *Leilão de Jardim*, de Cecília Meireles, pleno de sonoridade, cor e fantasia para ser lido, dramatizado, explorado e servir de modelo a um poema paralelo. Pretendeu-se criar condições para a leitura recreativa, levando os alunos a ouvir e praticar a sua leitura expressiva, para, posteriormente, reconstruir o modelo de texto de que se apropriou com recurso a uma linguagem paralela e baseado na sua experiência pessoal. Não se pretendeu com esta proposta colocar os alunos a ler e a *copiar* os escritores, mas sim proporcionar-lhes uma experiência que alargasse a sua capacidade de expressão *literária*.



FICHA DE TRABALHO

LEILÃO DE JARDIM

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 Lavadeiras e passarinhos,
 Ovos verdes e azuis nos ninhos?
 Quem me compra este caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera,
 uma estátua da Primavera?
 Quem me compra este formigueiro?
 Este sapo que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?
 (Este é o meu leilão.)



ATIVIDADES PARA TRABALHO DE GRUPO

DIZER

- Vais agora recitar o poema, acompanhando a recitação com imagens (desenhos) e com os sons evocados (pássaros e insetos)

ESCREVER

- Escreve um poema com uma estrutura idêntica. Pode ser o leilão de uma boneca, de um objeto muito querido, de uma casa...

Fig. 7.5. Poema e tarefas

“Leilão do mar

Quem me compra este mar
 Com ondas enormes a enrolar?
 Algas e peixinhos
 Caranguejos e golfinhos?
 Quem me compra estes barcos
 destruídos?
 Quem me compra estes tesouros
 perdidos?
 Quem me compra estas sereias
 Que enredam os pescadores nas
 suas teias?
 Quem me compra este golfinho?
 Quem me compra este beijinho?
 Estes corais de mil cores
 As algas que do mar são as flores?
 Quem me compra este rochedo
 Que ao marinheiro põe medo?
 Quem me compra este cheiro a
 maresia
 E o farol que serve de guia?
 Venham senhores comprar
 Este bravo e infinito mar!”

“Leilão do cesto de brinquedos

Quem me compra este cesto de
 brinquedos?
 Soldados, tanques, pistolas,
 torpedos,
 Flautas, trompetes, tambores,
 Instrumentos de todas as cores?
 Quem me compra esta bola?
 Quem me compra esta viola?
 Um capacete e patins em linha
 Para dar uma voltinha?
 Bonecas com caracóis
 À beira dos heróis?
 Quem me compra estas memórias
 Que fazem lembrar várias histórias?
 Este é o meu cesto de brinquedos”.

Nestes textos, o que está em destaque é a linguagem, um dos aspetos fulcrais da poesia: usando a linguagem *a brincar*, manipulando rimas e sons para ouvir e dizer, os alunos conseguiram dizer coisas muito lindas sobre o mar e sobre os brinquedos! Numa turma do primeiro ano, trabalhou-se a lengalenga *Quem está no telhado?* A partir deste texto, trabalhou-se a poesia para ouvir e dizer com a intenção de fazer a exploração dos seus valores sonoros, melódicos e rítmicos. O jogo esteve também presente na atividade.

“Quem está no telhado?”

Quem está no telhado?
Um gato assanhado.
Quem está na janela?
Uma pata amarela.
Quem está na varanda?
Um urso panda.
Quem está à porta?
Um burro da horta.
Quem está no jardim?
O lindo pinguim.
Quem está no poço?
Um cão com um osso.
Quem está no portão?
Um bicho que fala, chamado João”.


A partir da audição da lengalenga, as crianças memorizaram a mesma e fez-se a gravação da sua reprodução pelos alunos. Ouviram as gravações e distinguiram diversas entoações, comparando-as com o texto escutado. Os alunos tiveram acesso ao texto escrito enquanto ouviam a leitura e foram reconhecendo visualmente algumas palavras que já conheciam. Distinguiram também as entoações pergunta/resposta. Identificaram sons e palavras que rimavam e reescreveram em grupo a lengalenga, inventando novas respostas para as perguntas da lengalenga original, respeitando a necessidade de rima. Gravaram e ilustraram as novas lengalengas. Por fim, recitaram a poesia original e fizeram leitura coral, adequando o tom de voz, volume, ritmo, velocidade, entoação e postura corporal.

Exemplo de uma lengalenga escrita por um grupo:

Ficha de trabalho – LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ano

Nome: TIAGO, RODRIGO REGO, MARIA, ANA,

Data: 27/10/2010



PNEP
Programa Nacional
de Ensino Português
1º ciclo do Ensino Básico

Inventa novas respostas que rimem...

Quem está no telhado?

Quem está no telhado?

Um pato engracado.

Quem está na janela?

O cão e a cadela.

Quem está na varanda?

A tia Fernanda.

Quem está à porta?

A menina torta.

Quem está no jardim?

O senhor Joaquim.

Quem está no poço?

Uma maçã com caraca.

Quem está no portão?

O menino e o balão.

Fig. 7.6. Lengalenga escrita por um grupo de alunos

Poesia para jogar e para ver

Numa turma com alunos do terceiro e do quarto anos, explorou-se a poesia para jogar embora dimensão visual da poesia também estivesse presente.

A aula começou pela apresentação do livro *Insecto bicho é*, de Ana Vieira de Brito (Empresa de Artes Gráficas). Passou-se de seguida ao trabalho com base no seguinte poema do livro:

“OPERÁRIAS

Primeiro
 aparece uma
 então duas
 depois três

Eis que de repente
 aparecem muitas de uma vez
 vêm ligeiras
 vêm em fila

Corre-corre

 e - d
 b e
o s
s c
 e

quanta pressa de acabar

Assim trabalham as formigas
trabalham sem cessar
trabalham o verão inteiro
e somente no inverno
podem elas descansar”.

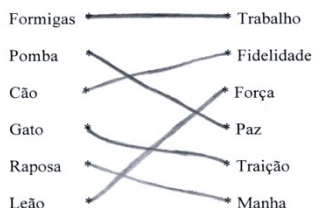
A professora leu o poema em voz alta aos alunos, que acompanharam a leitura e, de seguida, leram o texto silenciosamente.

Posteriormente, os alunos leram o texto alternando de aluno em aluno, em determinados versos. Rapidamente decoraram a poesia e queriam todos dizer de cor e com o livro fechado. Vários alunos declamaram o poema.

Mais tarde, foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho que realizaram sem dificuldade. Na parte final da ficha aparecia um acróstico e foram explicadas as principais características desta forma de poesia e apresentados alguns modelos. Foi proposto que escrevessem um acróstico.

9 – As *formigas* são o símbolo do *trabalho*.

Faz a ligação de alguns animais com algumas das suas características ou o que simbolizam.



10 – Com as características das formigas, faz um acróstico aplicando como iniciais as letras da palavra FORMIGA.

Vê um exemplo:

Formiga, formiguinha
 O que fazes tão sozinha?
 Repara que estás só
 Mas não podes, até dá dó!
 Importa estares em grupo
 Guardando bem as migalhas
 A mostrar que muito trabalhas.

F *ormigas*
 O *perseguidas*
 R *emidas*
 M *uito trabalhadoras*
 I *nteligerntes*
 G *uardam a comida*
 A *migas.*

Nome: Marcelo Salgado Andrade Data: 12/04/2010

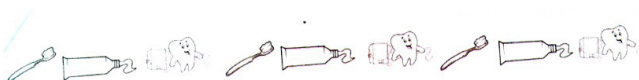
Fig. 7.7. Lengalenga escrita por um grupo de alunos

Poesia para aprender

A seguinte atividade foi realizada numa turma do 2.º ano de escolaridade orientada por um grupo de estagiárias que o partilhou com os formadores na Sessão de Aprofundamento Regional sobre *O que faz de um texto um texto?*

Embora não seja a sua função comunicativa básica, a poesia também pode ser veículo de informação. Neste caso, através da poesia pretendia-se fazer chegar aos alunos alguns conhecimentos básicos sobre higiene oral.

Além destes conhecimentos, as crianças, aprenderam explicitamente algumas diferenças entre poesia e prosa (texto informativo) no contexto da reescrita da linguagem poética em linguagem não poética. Numa primeira fase, construíram frases a partir das mensagens dos versos, identificando algumas diferenças entre texto poético e texto em prosa. Numa segunda fase, puderam construir um texto informativo a partir das frases escritas para cada uma das estrofes do poema:



5. Explica por palavras tuas o sentido de cada estrofe:

Tenho uma escova macia
Mais uma pasta branquinha
P'ra lavar de noite e dia
Os dentes desta boquinha.

Para lavar os dentes
precisamos de uma escova e
de uma pasta para lavar os
dentes.

Para baixo e para cima,
Um dente de cada vez;
Os dentes desta menina
Lava um, dois e três.

Temos de lavar os dentes
um de cada vez para
baixo e para cima.

Lava por dentro e por fora
Os dentes até brilhar,
Porque lavando melhora
A saúde e o bem-estar.

temos de lavar os dentes
por dentro e por fora

Devo comer poucos doces
Para ter dentes saudáveis:
Frutas, legumes, de todos,
Carne e peixes variáveis.

devo comer poucos doces
para ter os dentes
saudáveis

6. Transforma o texto poético em texto informativo utilizando as frases que escreveste:

Para lavar os dentes precisamos
de uma escova e de uma
pasta e temos de lavar os
dentes para baixo e para
cima. Também devemos lavar os
dentes por dentro e por
fora. Devemos comer poucos doces.

Fig. 7.8. Transformação de um poema num texto informativo

CONCLUSÃO

A realização de uma OT sobre os textos literários foi, para nós, uma pedrada no charco entre a tradição e modernidade pedagógica no ensino da compreensão e da escrita de textos literários.

Permitiu que todos, formandos e formadores, refletíssemos sobre a forma do trabalho tradicionalmente realizado com os vários tipos de textos literários nas nossas salas de aula, levando-nos a questionar a forma como ensinávamos (ou não) as narrativas literárias, os textos de teatro e a poesia.

É agora mais fácil reconhecer que os textos literários eram muito facilmente subalternizados por outros com uma linguagem mais simples, básica e vernacular e que, quando presentes, eram explorados de forma ligeira e bastante superficial, não eram estudados de uma forma sistemática, a sua estrutura era esquecida e a sua linguagem especializada pouco explorada. A presença dos textos literários em sala de aula tinha um valor intrínseco neutro, ou seja não eram objeto de ensino explícito: pautava-se por um valor lúdico-utilitarista, relacionado com festas e festividades e pouco valor pedagógico. Um dado importante foi a referência pelos professores formandos à falta de formação sobre este assunto na sua formação inicial e na contínua. A ausência dessa formação levou a que a exploração destes tipos de texto tenha assumido um lugar residual e de pouco significado no ensino de competências linguísticas.

O exemplo mais flagrante era a forma como os textos de teatro apareciam na sala de aula. Nesses casos, fazia-se geralmente uma leitura dialogada entre alunos, uma ficha de leitura com questões praticamente idênticas às de um texto narrativo, sem se fazer qualquer análise específica ou desenvolver conhecimentos sobre a linguagem especializada dos textos dramáticos. Geralmente, na época de Natal, estes eram *dados* para serem representados nas festas ou ainda, no final do ano, para o encerramento das atividades letivas.

Acontecia o mesmo com os textos poéticos, que apenas serviam para serem recitados ou declamados em épocas especiais. A poesia não era um género literário estudado de uma forma sistemática e consistente, nada mais era feito para ajudar os alunos a conhecer a sua estrutura, a conhecer os seus aspetos linguísticos

especializados, para assim promover o desenvolvimento cultural das nossas crianças, a construção de saber sobre o mundo, a socialização ou ainda para desenvolver o sentido estético que nos define como seres humanos. Quando, ocasionalmente, se trabalhava a poesia era porque alguns professores, talvez de forma intuitiva e devido à sua experiência profissional, viam que devido ao seu caráter lúdico, sonoro, melodioso, visual, a poesia ajudava a desenvolver na criança a imaginação, a sensibilidade e estimulava a criatividade linguística. Além disso, era frequentemente aproveitada em ocasiões especiais como o Natal, ou o Dia da Mãe para ser lida ou recitada e pouco mais se fazia em relação a este género literário.

O PNEP trouxe-nos muitos conhecimentos novos sobre os diferentes géneros literários, sobretudo no reconhecimento da existência de uma linguagem própria, especializada, para cada um dos textos em estudo, e sobre o modo de abordar a aprendizagem dessa linguagem. As tutórias que se seguiram foram já um pequeno sinal na mudança de práticas: possibilitaram aos alunos a ampliação do seu conhecimento acerca da forma especializada de cada tipo de texto, o desenvolvimento do sentido estético e fomentaram o prazer de escrever e ler. A oficina temática teve o condão de nos mostrar, a nós professores, que os textos literários podem ser trabalhados forma muito explícita e teoricamente fundamentada, o que não acontecia, pois,

não é feito de forma sistemática. De futuro, trabalharei com mais afinco, mais vezes a estrutura da narrativa, levando os meus alunos à construção de narrativas mais perfeitas e corretas (reflexão portefólio formando).

Em particular, os professores sentiram muita curiosidade por aprender mais sobre a construção linguística da narrativa, lembraram “alguns conceitos esquecidos”, aprenderam “conceitos e abordagens novas e ter um ponto de partida” para poderem “estabelecer estratégias de dinamização da sala de aula” (reflexão portefólio formando). Os nossos formandos nunca tinham tratado a narrativa desta forma, pelo que “foi importante esta atividade para apropriação de conhecimentos sobre como se processa a escrita da narrativa, das histórias usando as dimensões temporal, referencial e causal” (reflexão portefólio formando). Os nossos formandos

passaram a ensiná-las mais explicitamente, e isso refletiu-se na escrita dos textos, mas também se verificou, em muitos casos, que

os alunos sentiram alguma dificuldade na elaboração de narrativas. Apesar de as terem apresentado com princípio, meio e fim, não as desenvolveram muito bem. As dimensões causal, temporal e referencial não estavam muito explícitas e por vezes não respeitaram a ordem cronológica das ações, nem a sequência completa de episódios, tendo alguns acabado a história no clímax das ações e não fornecendo a resolução (reflexão portefólio formando).

Quer dizer, apesar de terem aprendido muito, parece que ainda ficou muito por fazer, como refere um dos nossos formandos: “A aula veio revelar a necessidade de se sistematizar este tipo de trabalho e de se prosseguir com a análise da estrutura dos textos narrativos” (reflexão portefólio formando).

O mesmo se pode afirmar do que aconteceu com a dinamização do ensino dos textos dramáticos e de poesia. Na sua reflexão, o formando que trabalhou o texto dramático na sequência de aulas acima referida, escreveu que:

Mais uma vez a minha prática pedagógica, alicerçada em teorias mais ou menos ultrapassadas, saiu enriquecida e, teoricamente fundamentada, assertiva e eficaz. Não é possível construir textos sem uma base, um ponto de partida, uma estrutura e um ponto de chegada. “O professor estrutura o trabalho, organizando um conjunto coerente de sessões, em torno de um projeto de ação claramente definido. O trabalho deve incidir nos géneros que os alunos não dominam ou cujo domínio é insuficiente ou dificilmente acessível.” (Barbeiro & Pereira, 2007). A construção de texto, seja de que género for, foi uma lacuna nos meus alunos. Tentei, com esta sequência didática, levá-los, não só a evoluir tecnicamente, mas também a desenvolver o sentido estético, a fomentar o prazer de escrever. Só assim escrever deixa de ser “uma seca”, um trabalho penoso, porque difícil, para os alunos. É fundamental que adquiram competência de escrita em vários géneros textuais, de forma a desenvolver, também a sua literacia (reflexão portefólio formando).

Com esse formando em particular, pudemos verificar a validade do procedimento pedagógico da sequência didática e a sua importância na motivação dos alunos para a escrita de textos (sobretudo através da mobilização dos conhecimentos prévios e do seu melhoramento consciente), assim como a importância da aprendizagem colaborativa. Durante a realização dessa sequência de atividades, os alunos não mostraram qualquer cansaço e o facto de serem eles a melhorar o seu

próprio texto com os conhecimentos que construíram (e de não ser o professor a fazer a sua tradicional correção escrita ou oral) motivou-os ainda mais.

Reconhecemos, nessa e em muitas outras aulas, a possibilidade de se trabalhar estas formas literárias séria e explicitamente a propósito de *situações autênticas* da vida escolar, integrando a sua construção, por exemplo, num projeto com uma finalidade criar um texto de teatro ou de poesia para um evento a realizar para a comunidade escolar...em vez de se recorrer apenas a dramatizações e declamações não refletidas de outros textos.

Os acompanhamentos tutoriais que realizámos nas várias salas de aulas determinaram que nossas práticas futuras a este nível não serão as mesmas. Por exemplo, até aqui também nós raramente trabalhávamos a poesia na sala de aula e, quando isso acontecia, ensinávamos o que era um verso, a rima, uma poesia e interpretávamos o sentido da poesia, mas não trabalhávamos o sentido lúdico, visual ou de jogo e raramente propúnhamos aos alunos que escrevessem poesia. A partir de agora, reconhecemos, e os formandos também referiram, que a poesia pode ser utilizada com maior frequência nas aulas e explorada com a intenção de ampliar a competência linguística dos alunos para domínios culturais especializados.

Enfim, verificámos uma consciencialização da necessidade que a escola se preocupe em fazer adquirir, desenvolver e exercitar as dimensões literárias e de tornar a aprendizagem da língua

atrativa, motivadora e lúdica para que haja sucesso no processo de ensino/aprendizagem. Para tal contribuiu, certamente esta formação que fará com que a minha futura prática pedagógica seja diferente.

Esta formação levou-me a concluir que, pondo em prática tudo aquilo que aprendi, o ensino da disciplina de português será certamente um desafio, tanto para mim, como para os alunos (reflexão portefólio formando).

REFERÊNCIAS

- Sousa, O. (2008). Desenvolver a competência narrativa. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED, pp. 13-52.

CAPÍTULO 8

TORNAR-SE PROFESSOR DE LITERACIA CRÍTICA NO 1.º CICLO

Maria Joana Carvalho & Vânia Direito Dias
(Professoras em estágio profissional)

Íris Susana Pires Pereira
(Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação - Universidade do Minho)

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste capítulo é o de dar a conhecer o percurso de aprendizagem de duas professoras estagiárias na promoção de uma literacia crítica no 1.º ciclo do ensino básico.

A decisão da inclusão neste livro de um capítulo que, na verdade, relata um desenvolvimento profissional realizado de forma meramente paralela à da formação PNEP obedece, em primeiro lugar, a uma razão de ordem *conceptual*. Em nosso entender, este exemplo complementa as restantes evidências de crescimento docente apresentadas nesta publicação na medida em que trata diretamente da construção de aprendizagens profissionais acerca do processo de promoção dos conhecimentos de tipo atitudinal na aula de língua. Este assunto não foi âmbito de uma reflexão detida e aprofundada nem de experimentação direta em sala de aula em nenhum dos circuitos tutoriais programadas no âmbito do PNEP no núcleo da Universidade do Minho.

Metodologicamente, tratou-se de um processo de desenvolvimento profissional em tudo semelhante ao vivido nos grupos de formação no PNEP, dado que o que aqui se relata resultou de um processo formativo que incluiu reuniões de discussão temática e de planificação, observação e reflexão final. Além disso, uma parte considerável do trabalho de projeto que aqui se dá a conhecer foi partilhado com os formadores do núcleo, que lhe reconheceram toda a pertinência, e acreditamos que a sua reação validou a inclusão do trabalho nesta coletânea, pois mostrou, uma vez mais, como a promoção da literacia crítica é, de facto, um outro grande âmbito de crescimento profissional dos professores do 1.º ciclo (Pereira, 2008).

Neste texto, a reflexão que evidencia o percurso de aprendizagem das professoras faz-se ouvir à medida em que ambas relatam o processo de emergência e construção de um projeto de promoção de literacia crítica com uma turma de 4.º ano de escolaridade ao longo de um ano letivo. Nessa medida, essa reflexão cumpre um segundo objetivo, este de natureza *prática*. Com efeito, neste trabalho pode encontrar-se um exemplo que pode ajudar a perceber um pouco melhor o que são os conteúdos de tipo atitudinal (e mesmo a própria noção de literacia crítica) e por que razão os promover na aula de língua; em que se traduz, efetivamente, a finalidade teoricamente atribuída ao desenvolvimento deste tipo de conhecimento; e, sobretudo, modos de fazer a pedagogia destes conteúdos em sala de aula.

Em sintonia com todos os restantes capítulos que constituem este volume, a finalidade deste capítulo é, assim, a de iniciar ou continuar a desenvolver nos professores uma reflexão acerca da sua atividade profissional no âmbito da promoção da literacia crítica nas suas aulas de língua portuguesa.

1. ENQUADRAMENTO DO PROJETO DESENVOLVIDO

Como discutido na parte II do volume 1, uma das transformações atualmente mais significativas na forma de conceber a educação é a defesa de que, num contexto sociocultural e político tão instável e exigente como o atual, os alunos devem, por um lado, ser ensinados a *aprender a tornar-se construtores independentes de conhecimento* em qualquer circunstância social e, por outro, a *aprender a assumir uma atitude crítica perante os significados oferecidos* a cada instante através das mais

diversas fontes para assim serem capazes de construir a sua emancipação na sua ação social futura. Como então argumentado, estes são considerados os recursos mais valiosos para uma cidadania plena no século XXI.

A construção deste perfil de cidadania implica, simultaneamente, o desenvolvimento das capacidades de integração mas também de autonomia social, e o desenvolvimento da competência linguística é absolutamente central em todo este processo, dado que a linguagem é, simultaneamente, a mais poderosa arma de integração na sociedade mas também de controlo social dos cidadãos.

Assim, aquele complexo desafio educacional traduz-se na exigência de que a aula de língua capacite os futuros cidadãos para participar em qualquer evento de construção de conhecimento cultural em qualquer domínio de atuação, de uma forma criticamente consciente, interventiva e emancipada. Dito de modo simples, o desafio colocado à educação linguística hoje em dia traduz-se na necessidade de que a aula de língua capacite as crianças para realização de uma literacia crítica.

Uma tal capacitação linguística implica o domínio de todas as dimensões culturais da linguagem (aquilo a que temos vindo a chamar a linguagem especializada). Com efeito, implica a promoção da aprendizagem dos conhecimentos de tipo declarativo e procedimental, o conhecimento da linguagem especializada e do modo como proceder para ler, escrever, escutar e falar nessa linguagem, como também e, sobretudo, de tipo atitudinal, o terceiro tipo de conhecimentos que constitui a dimensão cultural especializada da língua a aprender na escola, que permitirá a assunção de uma postura crítica perante os significados construídos nos textos assim como perante as formas de linguagem usadas (cf. parte II do volume 1).

Assim, quando falamos da promoção da aprendizagem dos conhecimentos ou conteúdos de tipo atitudinal não estamos a falar da realização de tarefas com que se pretende que os alunos construam e aprendam para si e para a sua vida significados morais, éticos, cívicos socialmente valorizados a partir dos textos e da sua discussão. Na verdade, este é um tipo de trabalho pedagógico com os textos destinado a *integrar* e *socializar* os alunos nos modelos culturais dominantes, é um tipo de conhecimento a que se acede com o domínio declarativo e procedimental da linguagem especializada, competindo, tal como estabelecido no currículo nacional, transversalmente a qualquer

disciplina escolar. Quer dizer, não constitui um conteúdo *específico* da aula de língua porque não tem a ver diretamente com a língua e o seu funcionamento. Na aula de língua, tem, sim, cabimento uma aprendizagem que permita ao futuro cidadão aprender a *reconhecer a linguagem enquanto instrumento ao serviço da veiculação de significados (social, cultural e politicamente) sancionados, enquanto instrumento de manutenção de poder e controlo social*, reconhecimento desse que lhe permita posicionar-se perante esse lado oculto da linguagem (Fonseca & Fonseca, 1976; Gee, 1996; Pereira, 2008).

Dito de outro modo, quando falamos da promoção da aprendizagem dos conhecimentos ou conteúdos de tipo atitudinal na aula de língua estamos, portanto, a pensar na aquisição de conhecimentos que permitam avaliar conscientemente os usos da linguagem. Esses conhecimentos permitirão ao leitor-ouvinte-escritor-falante iniciado aprender a questionar os significados que constrói nos textos, aprendendo a reconhecer a existência de interesses sociais que sancionam esses e não outros significados nos textos, procurando atuar no sentido da sua denúncia e subversão... para assim se proteger daquela que, aparentemente, seria a sua mais inocente arma de integração social.

Em sala de aula de língua, a pedagogia dos conteúdos de tipo atitudinal estrutura-se nos princípios da aprendizagem situada, explícita e transformada, centrais na aprendizagem de qualquer dimensão cultural da linguagem (cf. parte II do volume 1; Pereira, 2008, 2009). Mais concretamente, a aprendizagem destes conhecimentos acontece através da participação em situações de uso de textos que tornam pertinente a explicitação, pelo professor, dos conhecimentos de tipo atitudinal relevantes e a sua aplicação, pelos alunos, destinada a denunciar a presença de um determinado interesse social num texto e a reconstruí-lo em formas socialmente mais justas. Assim se espera contribuir para que os alunos desenvolvam um estado de conhecimento linguístico consciente e refletido (metaconhecimento), que se constituirá nos seus recursos estratégicos de funcionamento social no futuro.

Este tipo de empreendimento pedagógico não é nem excessivo nem extraordinário para as crianças do 1.º ciclo de ensino básico. A predisposição para um posicionamento analítico e crítico das crianças pequenas é muitas vezes referida na

literatura (Comber, 2001), sendo hoje em dia cada vez mais frequentes as evidências de trabalho pedagógico que exploram esse sentido crítico emergente (Pereira, 2009). Uma das condições básicas que, reconhecidamente, facilitam o envolvimento dos alunos neste tipo de atividades é a pertinência dos assuntos dos textos face aos seus interesses e vivências pessoais, o que implica que o professor faça uma seleção adequada dos domínios discursivos que são alvo de análise crítica em sala de aula. Literatura infantil, publicidade e notícias ou informação que é destinada ao público infantojuvenil são exemplos de domínios discursivos de maior relevância imediata. Até porque, na maior parte das vezes, o desenvolvimento de uma literacia crítica implica novas aprendizagens, por exemplo, a aquisição de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da capacidade analítica através do recurso a outros textos, e as crianças só se implicarão nessas aprendizagens se se sentirem realmente motivadas e interessadas no que estão a aprender.

Todavia, apesar de ser cada vez mais relevada quer no contexto dos estudos da pedagogia da língua, quer no dos estudos curriculares, a promoção de uma capacidade textual crítica é muito pouco comum nas salas de aula do 1.º ciclo (Leland & Harste, 2000; Pereira, 2008).

Um dos fatores podem explicar a fragilidade deste trabalho pedagógico específico parece residir na fraca visibilidade, consistência e clareza deste tipo de conteúdos nos documentos oficiais que regulam o ensino da língua no 1.º ciclo, tal como discutido na parte II do volume 1.

Um outro fator que pode explicar a pouca dedicação à promoção de uma literacia crítica pode encontrar-se na falta de conhecimentos e de vivências dos próprios professores que os predisponham pessoalmente para este tipo de tarefa pedagógica. No estudo de Pereira (2008), o único professor que procurava ajudar os alunos a olhar por detrás da cortina socialmente sancionada nos significados veiculados fazia-o por razões relacionadas com a sua história de vida. Neste caso, a posse de um determinado conhecimento do mundo e de um perfil cultural e político foi decisivo na consecução e implementação de uma literacia crítica.

Por fim, a falta de formação profissional sobre esta dimensão parece ser um fator decisivo na falta iniciativas pedagógicas. Com efeito, a promoção de um tipo de

conhecimento atitudinal é muito exigente para o professor, sendo o seu papel central e muito complexo, e a falta de preparação específica para o fazer pode condicionar a sua atuação (cf. Comber & Kamler, 1997; Pereira, 2009).

O projeto aqui relatado foi impulsionado pelo reconhecimento da falta de preparação pedagógica das professoras implicadas. Trata-se da experiência de duas professoras em início de carreira que, muito por causa de contingências da sua turma de alunos, reconheceram *a necessidade de se tornarem professores de literacia crítica no 1.º ciclo*. Em concreto, durante o processo de crescimento profissional assim desencadeado:

- i) tomaram consciência da necessidade de ajudar os alunos *a ver por detrás da cortina linguisticamente tecida nos textos*;
- ii) investigaram conhecimento alternativo àquele veiculado nos textos para assim elas próprias *poderem ver por trás da cortina textual*; e
- iii) aprenderam a planificar e gerir em sala de aula o processo de questionamento crítico dos textos de forma situada, explícita e transformada com o fim de
 - a) *interromper* as expectativas que os alunos construíram (ou construiriam) com uma leitura não desconstrutiva de um texto (O'Brien & Comber, 2000);
 - b) levar as crianças ao reconhecimento de posicionamentos alternativos, inicialmente não visíveis, nas mensagens linguisticamente veiculadas; e, dessa forma,
 - c) ajudar gradualmente os alunos a reconhecer e desenvolver explicitamente capacidades e procedimentos de análise crítica dos textos de uma forma autónoma, levando-os para além daquilo que elas sabiam e conseguiam fazer por si sós (Pereira, 2009).

Na secção seguinte, a voz que se escuta é a dessas professoras. Relatam o processo de emergência e de configuração do seu projeto e refletem sobre o impacto que esse processo teve na sua formação profissional ao nível do ensino da língua. É um relato de uma experiência particular e deve ser visto apenas como um caminho possível de promoção da literacia crítica. Mostra, contudo, um processo de resposta e

de aprendizagem docente face a um desafio profissional, sendo, nessa medida, merecedor de toda a atenção por outros professores.

2. O NOSSO PROJETO

Quando conhecemos a turma com a qual estagiámos, percebemos rapidamente que se tratava de alunos com um bom ritmo de aprendizagem e possuidores de uma sede insaciável de conhecimento. As primeiras atividades integradoras que desenvolvemos mostraram-se pouco motivadoras para estes alunos, que reagiam com comentários repletos de críticas. Nestes (e noutros) momentos, os alunos demonstravam uma enorme vontade de criticar, mas era muito evidente que não sabiam bem como o fazer.

Ora, assim que percebemos esta situação, mudámos, imediatamente, as nossas opções pedagógicas. Se os alunos queriam atividades verdadeiramente desafiadoras, era altura para repensar a nossa pedagogia a fim de alimentar o espírito crítico dos alunos. Uma vez que os alunos possuíam já uma vontade de análise crítica, muito provavelmente iniciada em casa, decidimos ajudá-los a construir mais conscientemente o sentido crítico que começava a desenvolver-se. Decidimos realizar um projeto com a *finalidade de promover o desenvolvimento da capacidade crítica destes alunos, conscientes da sua importância na sua capacitação como futuros cidadãos emancipados e autónomos*.

Nas práticas pedagógicas em que trabalhámos especificamente a literacia crítica, adotámos uma pedagogia muito centrada na discussão/interação com pares, em que se inclui o par mais capaz, o professor, que modeliza e ajuda as crianças nesse processo inicialmente desafiador, perguntando, dando pistas, tirando dúvidas. Assumimos e levámos à prática a ideia de que a interação é crucial na criação das necessárias zonas de desenvolvimento próximo (Vygostky, 1979), da interiorização de qualquer conhecimento cultural, já que o estabelecimento das necessárias pontes entre o que os alunos já sabem fazer e o que eles precisam de aprender depende da qualidade dos padrões de diálogo estabelecido, quer com colegas mais *sabedores*, quer sobretudo com o professor.

2.1. PRIMEIRO MOMENTO

- Atividade: Leitura da narrativa *Orelhas de Borboleta*, de Luisa Aguilar, 2007, Edições Kalandraga.
- Situação pedagógica: Comemoração do Dia Internacional da Erradicação da Pobreza.

Num primeiro momento foi lido o livro, que descreve aspetos da vida da Mara através da interação que mantém com amigos e com a mãe e que deixam perceber que se trata de uma criança que é ensinada a encarar a sua pobreza com alegria. Na interação que se estabeleceu em sala de aula, conduzimos os alunos ao reconhecimento de uma outra mensagem implícita (essencialmente de conformismo social) na aparente inocência e infantilidade na mensagem explícita no texto, levando-os a refletir pela primeira vez sobre a necessidade e possibilidade de se ser crítico face ao conteúdo dos textos. Mas este não foi um percurso nada fácil.

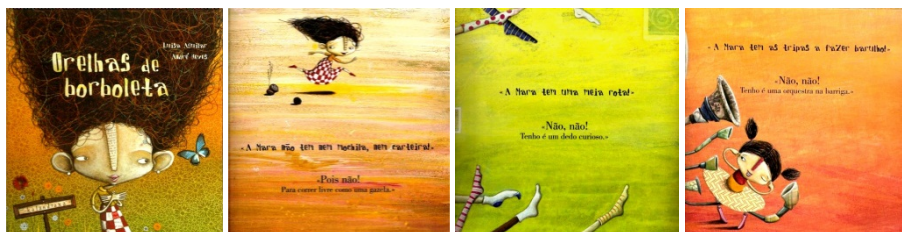


Fig. 8.1. *Orelhas de Borboleta*

Assim que acabámos de apresentar a narrativa, a maior parte dos alunos disse: “Já acabou...”, “Mas não acontece nada!”, nós pensámos: “Ai! E agora...?”. No entanto, depois de começarmos a exploração da história, de questioná-los acerca do que realmente acontecia, da atitude das diferentes personagens, do porquê do título, do porquê de a mãe dizer à Mara que ela tinha *orelhas de borboleta*..., os alunos começaram a interessar-se por participar na conversa à volta da narrativa.

Os alunos rapidamente se *transformaram na Mara* e começaram a converter características suas, alvo de crítica, em algo positivo: “Eu sou lenta, mas devagar se vai ao longe”; “Eu sou baixinho para poder passar rapidamente por qualquer lugar”; “Eu sou falador porque engoli um rádio”; “Eu sou chata para te arreliar”.

Todos os alunos conseguiram inferir que a Mara era pobre e que a maioria das críticas de que era alvo provinham dessa condição social. Quando lhes pedimos que nos dissessem o que achavam da narrativa e se concordavam com tudo ou não, a maioria disse que devia haver uma continuação em que os amigos da Mara faziam algo para a ajudar em vez de passarem o dia a criticá-la. Com esta resposta, deram azo a que partilhássemos a crítica que *nós* tínhamos a fazer à história, o facto de aceitarmos a diferença, sim, de aceitarmos que existem pessoas que são felizes mesmo sendo pobres (como a Mara), mas que jamais nos devemos conformar com isso, jamais devemos ver isso como uma forma de nos conformarmos com a pobreza e não fazermos nada para diminuí-la. Quer dizer, modelámos para eles uma leitura crítica do próprio livro e não apenas dos comportamentos das próprias personagens.

A partir desta discussão, falámos do Dia Internacional da Erradicação da Pobreza, os alunos referiram que queriam ver também *erradicadas* a droga, a discriminação, as armas, a obesidade... Aceitaram, com grande entusiasmo, a recolha de alimentos para os mais carenciados e aprenderam, assim como nós, que a pobreza é um problema social mundial, que tem que ser alvo de discussão e não de conformismo (muito menos nos textos que lemos) e que, acima de tudo, deve ser erradicada, necessitando a nossa ação e intervenção.

A história, que no início foi alvo de crítica e reprovação, revelou-se no grande ponto de partida para a discussão sobre a pobreza e a exclusão social e fez com que os alunos se consciencializassem de que se poderiam tornar leitores mais críticos, leitores que conseguem pensar para além do livro e das suas páginas, leitores que conseguem descobrir nas histórias aspetos para refletir e pensar, capazes de desconstruir as próprias histórias. Estas ideias foram explicitamente partilhadas com os alunos, e prometemos que iríamos trabalhar este assunto ao longo do ano.

2.2. SEGUNDO MOMENTO

- Situação pedagógica: Preparação da Quadra Natalícia.

Esta atividade, muito mais extensa que a anterior, consistiu na leitura de textos informativos sobre (i) a manipulação da figura do Pai Natal na publicidade da *Coca-Cola®* e (ii) as características de uma *boa* publicidade. O conhecimento adquirido

permitiu aos alunos reapreciar de uma forma crítica os significados inicialmente identificados nos cartazes originais da *Coca-Cola* e utilizar essa informação na transformação desses cartazes em produtos discursivos em que a relação entre o produto publicitado e a mensagem passou a ser mais transparente.

Começámos por pedir aos alunos que apenas olhassem para os cartazes originais da *Coca-Cola* e apreciassem a sua beleza... Fomos colocando questões a fim de orientar a visualização dos cartazes, questões relacionadas com o conteúdo (produto, qualidades e características do mesmo) e com a forma (linguagem, cores, personagens, datas, situações...). À medida que fomos questionando os alunos, fomos fazendo uma divisão no quadro entre as duas dimensões (conteúdo e forma), para que os alunos visualisassem o contraste entre as duas.



Fig. 8.2. Um dos primeiros cartazes da Coca-cola (1931)

Os alunos referiram que nos cartazes estava a ser publicitada a *Coca-cola*, sem dúvida e as únicas características/qualidades do produto que aí identificaram foram “deliciosa” e “refrescante”; quanto à forma, os alunos referiram que o cartaz apresentava cores “fortes” e “chamativas”. Os alunos falaram ainda das personagens Pai Natal, duendes, crianças, ..., das sensações... um dos alunos disse que as cores e o próprio cartaz transmitiam alegria e vontade de beber *Coca-cola*.

Para além disso os alunos manifestaram ainda a sua opinião sobre o seu cartaz preferido, o que lhes apeteceria ao olhar para os cartazes, o que será que as pessoas daquela época pensaram quando os viram...

Para terminar esta parte de *apreciação dos cartazes*, perguntámos-lhes se consideravam que esta publicidade teria conseguido atingir a finalidade para a qual foi feita. Fomos por partes, perguntámos aos alunos qual a finalidade daquela publicidade e alguns alunos responderam: para vender *Coca-cola*. Então perguntámos se achavam que isso teria sido conseguido. Alguns ficaram a olhar... “Como vamos nós saber?”, pensavam eles. Então falámos-lhes do sucesso que a *Coca-cola* tem hoje em dia, e do *sucesso* que o Pai Natal tem hoje em dia... Aí eles viram que, de facto, deveriam ter vendido bastante já naquela altura...

Continuámos com o diálogo com os alunos. Dissemos-lhes que até àquele momento tínhamos estado a *ver*, a apreciar os cartazes, mas que para além disso é também muito importante que pensemos sobre algumas questões que nos chamaram a atenção (às professoras) e a outras pessoas certamente. Que pensemos sobre o que vemos, tal como tínhamos pensado sobre o texto *Orelhas de borboleta*, que tínhamos lido umas semanas antes.

Posto isto, pedimos-lhes que olhassem para o quadro para as das colunas (conteúdo e forma). “Que diferenças encontram?”. Os alunos falavam em diferenças, como “uma fala do produto e das características, outra das cores, da linguagem”... Perguntámos qual delas tinha mais informação, e porquê. Os alunos reponderam que era a forma mas que não sabiam porquê. Então, perguntámos-lhes: “Porque será que estes cartazes têm cores *apelativas*, têm uma linguagem bonita, o Pai Natal em todos eles?”. Para chamar a atenção, diziam eles. “Para quê?”, perguntávamos nós. “Para venderem *Coca-cola*”, respondiam eles. “Então eles têm mais atenção à forma, para vender, como vocês disseram, do que a mostrar as qualidades do produto, é isso?”, questionámos nós. Os alunos concordaram e compreenderam que muitas vezes as empresas dão mais atenção à forma, a tudo aquilo que chame a atenção, do que propriamente à divulgação das qualidades e características do produto em si.

Continuámos a análise, questionando os alunos no sentido de os levar a perceber o porquê de o Pai Natal aparecer em todos os cartazes (associação *apelativa* e com fins *lucrativos*).

Pedimos aos alunos que fechassem os olhos e imaginassem que estavam num sítio muito, muito frio. De repente, paravam e encontravam um bar ou restaurante. O que lhes apetecia tomar/beber nesse momento?... Os alunos responderam chá quente, chocolate quente, leite quente... Então pedimos que imaginassem que eram o Pai Natal, que tinham estado toda a noite a distribuir presentes, que estavam com muito frio e que pensassem no que tomariam. Todos os alunos responderam que queriam algo quente. “Então, por que razão está o Pai Natal a beber *Coca-cola* em todos os cartazes? Será lógico dar ao Pai Natal, um senhor velhinho e com frio, *Coca-cola*?”, perguntámos. Os alunos responderam que não era nada lógico, então todos pensámos por que razão o Pai Natal estaria a beber aquela bebida tão fresca. Depois de um pequeno debate, os alunos compreenderam que, de facto, o Pai Natal, como símbolo do Natal, como sendo uma figura querida e generosa, seria uma excelente referência para a marca vender mais naquela época do ano. Se o Pai Natal, uma pessoa tão especial, estava a beber *Coca-cola*, o que iam as pessoas fazer? Beber *Coca-cola*! Daí o sucesso do Pai-Natal e da *Coca-cola*: os alunos conseguiram chegar a estas conclusões durante a discussão.

Antes de iniciarmos a tarefa seguinte, perguntámos se ainda hoje o Pai Natal aparece associado aos anúncios da *Coca-cola*. Alguns responderam que sim, mas quando lhes pedimos que referissem um dos anúncios, não se recordavam. Aí explicámos que, até 2005, a *Coca-cola* contou com o Pai Natal, a partir de então seguiram-se os ursos polares (causa ecológica) e a fábrica da felicidade. Mostrámos estes dois anúncios publicitários e fizemos uma pequena análise de cada um deles. Os alunos chegaram à conclusão de que as associações e a falta de informação sobre o produto se mantinham nestes novos anúncios.

Depois deste primeiro contacto com o mundo da publicidade, propusemos aos alunos que lessem o seguinte texto, que se destinava a alimentar o processo de análise crítica que já tínhamos iniciado:

O Pai Natal e a *Coca-Cola*

A atual imagem do Pai Natal foi inventada pela empresa Coca-Cola nos anos 30. Nesse tempo, segundo alguns pesquisadores, a Coca-Cola procurava uma forma de aumentar as vendas dos seus produtos durante o inverno, altura do ano em que se verificava uma enorme quebra na venda dos refrigerantes. Contactaram então um conhecido ilustrador publicitário da época, de nome Haddon Sundblom, que criou uma série de memoráveis desenhos que recriavam e renovavam a antiga e algo tristonha imagem Pai Natal, transformando-o numa versão bastante "rechonchuda" e colorida, vestido de traje de cor vermelha com orlas brancas de peluche e segurando uma Coca-Cola na mão.

O sucesso da campanha publicitária foi enorme. A mensagem sublimar do Pai Natal que consome refrigerante ainda hoje perdura.

(Adaptado de http://www.observatoriodoalgarve.com/cna/noticias_ver.asp?noticia=22718)

Os alunos responderam a um questionário com perguntas de tipo *elaborativo*, para *pensar*, para refletir sobre determinados aspetos subjacentes à publicidade de Natal da *Coca-cola*. Nas respostas dos alunos, foi evidente que, no geral, tinham compreendido a ideia central que tínhamos estado a discutir.

A tarefa que se seguiu foi realizada em grande grupo. Tratou-se da análise dialogada do texto: *Então o que é a publicidade*, que nos permitiu abordar questões relacionadas com a função da publicidade e fazer a distinção entre boa e má publicidade:

O que é então a publicidade?

A publicidade é uma atividade profissional dedicada à divulgação de ideias, produtos ou serviços. A publicidade chama sempre a atenção de um público específico para o produto anunciado e, se conseguir conduzir os consumidores à experimentação, ao consumo, à adesão e utilização do produto publicitado, a publicidade ajuda a vender... e muito! É um dos elementos-chave que faz com que uma marca seja a escolhida face a outras concorrentes.

Uma 'boa' publicidade informa das características, qualidades e propriedades do produto que está a apresentar. No entanto, muita da publicidade que existe atualmente, não pode ser considerada 'boa' publicidade... Curiosamente, este último tipo de publicidade é muito frequente...

(Adaptado de: [<http://pt.wikipedia.org/wiki/Publicidade>] e de [<http://www.apap.co.pt/>])

Os alunos participaram ativamente, dizendo que a função da publicidade aí referida era de divulgação, de informação ao consumidor sobre o produto. Registámos no quadro essa função.

Passámos depois para uma reflexão sobre a publicidade na vida dos alunos. Questionámo-los quanto aos seus anúncios favoritos, se já tinham comprado algum produto pela publicidade, e pedimos-lhes que pensassem por que razão no texto se diz que a publicidade “chama a atenção de um público específico para o produto anunciado”. A partir daqui, os alunos aperceberam-se de que, de facto, toda a publicidade é destinada a um público específico. Para isso, demos alguns exemplos de publicidade: a da *Coca-cola* (destinada a jovens), a publicidade a automóveis (destinada a adultos), a publicidade aos brinquedos (destinada às crianças)...

“Mas este pequeno texto dá a entender que a publicidade tem uma finalidade que não se relaciona com o consumidor. Conseguem identificá-la? Para responderem a esta pergunta pensem em quem beneficia muito com a publicidade para além do consumidor...”, questionámos nós. Os alunos referiram que eram as empresas que fabricavam os produtos, ao fazerem isso, estavam a tornar conhecido o produto e a ganhar muito dinheiro.

A partir destas afirmações, procurámos que os alunos nos dissessem o que se espera que faça uma *boa publicidade*, informar sobre o produto ou fazer como a *Coca-cola*, privilegiando a forma em detrimento do conteúdo, para vender mais. Os alunos rapidamente perceberam o que uma *boa publicidade* deve fazer: informar o consumidor sobre as características do produto (escrevemos no quadro). Em relação à *má publicidade*, os alunos referiram que não informa sobre o produto e nós acrescentámos as associações que muitas vezes são feitas para chamar a atenção (pedimos exemplos: Pai Natal na *Coca-cola*, Cristiano Ronaldo na publicidade do BES, músicas, imagens apelativas...). Depois da análise de dois vídeos publicitários, um de má publicidade e outro de boa publicidade, da discussão das diferenças encontradas e da discussão acerca das diferenças entre a função esperada e a função real, propusemos aos alunos a construção dos cartazes alternativos aos da *Coca-cola*, antes analisados, tendo aplicar algumas das ideias que tínhamos discutido para fazer deles exemplo de boa publicidade.



Fig. 8.3. Cartazes reconstruídos pelos alunos

2.3. TERCEIRO MOMENTO

- Atividade: Investigação acerca da imagem da mãe na literatura infantojuvenil e na publicidade, a partir da leitura da obra *O Livro dos Porquinhos*, de Anthony Browne, 2007, Edições Kalandraka.
- Situação pedagógica: Comemoração do Dia da Mãe.

Num primeiro momento, foi lido o livro que narra a evolução verificada na vida da família Porcino, de uma atitude inicialmente conservadora relativamente à distribuição das tarefas domésticas para uma atitude de paridade e de revalorização da figura materna. A leitura faseada da história foi acompanhada de uma progressiva explicitação e consciencialização dos alunos acerca da mensagem implícita no texto.

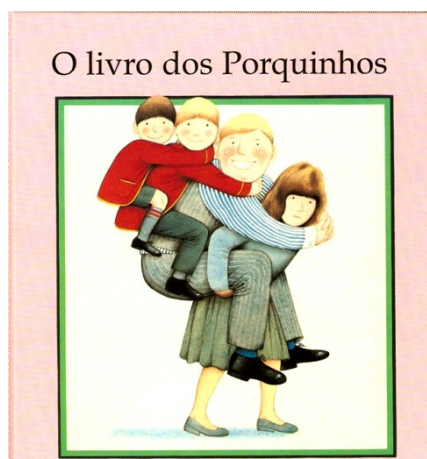


Fig. 8.4. *O Livro dos Porquinhos*

Numa fase seguinte, os alunos realizaram uma investigação acerca da imagem da mãe num conjunto determinado de narrativas para a infância e juventude e em *spots*

publicitários aleatoriamente escolhidos, com base na categorização das duas figuras maternas identificadas no texto (Mãe do tipo A - tradicional, submissa e responsável pelas tarefas domésticas; e Mãe do tipo B - moderna, independente e que partilha as tarefas domésticas). Os alunos analisaram e interpretaram em grande grupo os dados recolhidos e retiraram conclusões, que registaram.

Título do Livro	Categoria/mãe
<i>Harry Potter e a pedra filosofal</i> , J.K.Rowlings	B
<i>Harry Potter e o cálice de fogo</i> , J.K.Rowlings	A
<i>O Patinho pintor</i> , Humberto Santana	B

Produto publicitado	Categoria/mãe
<i>Vanish</i>	A
<i>Skip</i>	A
<i>Cif Active Gel</i>	B

Fig. 8.5. Categorização da *mãe* presente nas narrativas e nos *spots* publicitários analisados pelos alunos

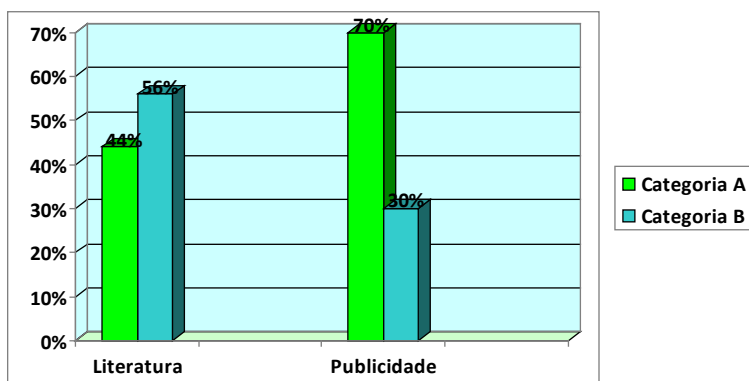


Fig. 8.6. Análise dos dados presentes nas tabelas acima apresentadas.

Na continuidade do que tínhamos feito ao longo do ano, o objetivo da última atividade voltou a ser o desenvolvimento de competências de literacia crítica dos

nossos alunos, aliando sempre a aprendizagem autónoma e construtivista com o ensino situado, explícito e transformado. Pretendíamos, mais uma vez, ajudar os nossos alunos a serem leitores e ouvintes que vão para além da mera utilização dos textos para construírem significado, ajudá-los a ser analistas de textos escritos ou orais presentes na realidade envolvente e não recetores passivos desses mesmos textos.

Esta atividade permitiu aos alunos refletirem sobre o papel da mãe na sociedade portuguesa e até noutras culturas do mundo. Esta reflexão fundamentada e pensada foi o mote para mudar atitudes e ações face à realidade envolvente. O nível de pensamento e ação para os quais conduzimos os alunos foi muito para além daquilo que nós e os alunos algum dia tínhamos trabalhado – esta foi de facto uma atividade de grande desafio para ambas as partes envolvidas.

Esta atividade foi para nós mais do que um desafio, foi um testar de capacidades, um caminhar por linhas desconhecidas, um investigar constante... Era necessário que os alunos apreendessem todas as partes do trabalho, era necessário que se sentissem motivados e se empenhassem nesse mesmo trabalho, não podiam ficar questões no ar, tínhamos de passar de umas tarefas para outras garantindo que as anteriores estavam consolidadas e serviam de base para as posteriores. Havia todo um processo de reflexão e compreensão que era necessário ter em conta e preparar muito bem. Como tal, houve da nossa parte todo um trabalho realizado *a priori* que se revelou fundamental.

Devemos confessar que nem sempre tudo correu bem. Houve momentos em pensámos que não iria resultar, principalmente em relação à ficha de exploração da obra. Exigia um trabalho de diálogo intenso, estavam muitos fatores em jogo e só nós poderíamos conduzir toda aquela aprendizagem. Receávamos o facto deste diálogo poder não correr tão bem, o facto de a dada altura nos escapar qualquer coisa e ficar algo por aprender ou explicar. Estávamos com receio de que os alunos não conseguissem acompanhar todos aqueles momentos de reflexão e de pensamento profundo por não sermos capazes de os levar a compreender, refletir, questionar, pensar, encontrar respostas...

Quando os alunos chegaram à fase de tirar conclusões de toda a investigação que tinham realizado, percebemos que, de facto, o trabalho tinha sido sólido, os alunos

estavam preparados para mais trabalhos de promoção da literacia crítica, estavam a passar de leitores atentos para leitores críticos e reflexivos. Da análise que fizeram às obras de Literatura Infantil concluíram:

de acordo com os dados que estudámos nos livros que lemos, já existe uma maior preocupação em transmitir a mãe do tipo B. Na nossa opinião, isso é bom, uma vez que ao lermos estamos a ter uma visão mais moderna e atual e a aprender a tratar a mãe com respeito e com o carinho que ela merece (Texto elaborado em conjunto pelos alunos da turma – escrito no quadro).

Sobre os *spots de publicidade* concluíram:

concordamos que, ao fazerem-se anúncios publicitários em que a mãe surge retratada segundo o tipo A, as pessoas que os veem, principalmente as crianças, vão encarar aquela realidade como a correta e habituar-se a essa realidade. Na nossa opinião, é importante a categoria B seja retratada na publicidade para que se mudem as mentalidades mais tradicionais (idem).

Nestas conclusões, pudemos ler também *objetivos alcançados*. Os alunos conseguiram, com muito trabalho e dedicação, compreender a verdadeira essência deste processo, conseguiram compreender que aquilo que lemos, vemos, presenciámos... influencia as nossas vidas, deixa sempre algo em nós, nem que seja uma lembrança ou um pensamento. Desta forma, é importante que a sociedade se preocupe em passar bons exemplos e que a escola se preocupe com o desenvolvimento de capacidades de análise crítica.

Depois de implementada a atividade, experimentámos uma sensação de objetivo cumprido, sentimos que todo o nosso esforço tinha permitido aos alunos crescer no mundo da literacia crítica. Podemos dizer que o receio, a ansiedade nos ajudaram a fazer toda uma preparação sólida e árdua. Essa preparação tornou-nos mais competentes e capazes de dialogar, questionar, conduzir e promover aprendizagens...

CONCLUSÃO

Este foi um projeto que permitiu grandes conquistas profissionais, foi um trabalho que deixou marcas tanto nos alunos como em nós.

Hoje acreditamos que a motivação dos alunos foi crucial para prosseguirmos com o nosso projeto, uma vez que verificámos que as crianças só se implicam nestas

aprendizagens se sentirem interessadas no que estão a aprender. E agora sabemos que o nosso projeto alimentou essa motivação.

Consideramos que as grandes aprendizagens dos alunos passaram muito pelas estratégias pedagógicas de ensino que aqui experimentámos, pela importância da reflexão, do pensar para além do texto, do agir *na e pela* língua...

Com o desenvolvimento do projeto, também nós crescemos e alargámos horizontes relativamente ao ensino do português e crescemos ao nível das nossas práticas pedagógicas.

A literacia crítica foi, sem dúvida, uma descoberta para nós! Também nós tivemos que aprender e estudar sobre literacia crítica. Considerámos importante, e uma questão sobre a qual continuar a refletir, o facto de o docente não se poder cingir aos seus conhecimentos pois, deste modo, irá limitar as suas práticas e as competências dos alunos. Também nós pouco sabíamos sobre literacia crítica; porém, com muita força de vontade, preparação exaustiva, preocupação e empenho fomos para lá do que sabíamos, e trabalhamos para que todos aprendêssemos mais de uma forma também para nós muito significativa.

REFERÊNCIAS

- Comber, B. & Kemler, B. (1997). *Critical literacies: politicising the language classroom*. Manuscrito disponível em <http://www.schools.ash.org.au/litweb/barb1.html>.
- Comber, B. (2001). Negotiating critical literacies. In Vasquez, V. (ed.) *School talk. critical literacy; what is it and what does it look like in elementary classrooms*. vol. 6 (3), National Council of Teachers of English, pp. 1-2.
- Fonseca, F. I. & Fonseca, J. (1977) *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- Gee, J. P. (1996) *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse*. 2ª ed., London: Taylor & Francis.
- Leland, C. H. & Harste, J. (2000). Critical literacy: enlarging the space of the possible. *Primary voices K-6*, vol. 9, (2), pp. 3-7.

- O'Brien, J. & Comber, B. (2000) Negotiating critical literacies with young children. In C. B. Pugh & M. Rohl (eds.) *Literacy learning in the early years*. Buckingham: Open University Press, pp. 152-171.
- Pereira, I. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Pereira, I. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In Azevedo, F. & Sardinha, M. G. (Coords.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 17-34. <http://hdl.handle.net/1822/10182>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO 9

A PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA NO CONTEXTO DO PNEP. RENOVAÇÃO DE CONCEÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

João Carlos Pereira

(Agrupamento de Escolas de Palmeira)

João Rodrigues Pereira

(Agrupamento de Escolas de Oeste da Colina)

Íris Susana Pires Pereira

(Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação - Universidade do Minho)

INTRODUÇÃO

Uma das cinco competências específicas que os alunos do ensino básico começam formalmente a desenvolver no 1.º ciclo é a do *conhecimento explícito da língua*. No nosso país, este conceito foi introduzido nos documentos oficiais pelo *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), e tornou-se uma das dimensões estruturadoras do novo programa de português (Reis et al., 2009). É para nós claro que a participação no PNEP foi decisiva para um melhor entendimento do conceito de *conhecimento explícito* para os professores implicados.

Com efeito, uma das Oficinas Temáticas (OT) (e correspondentes circuitos tutoriais em sala de aula) do programa da formação organizado pelo núcleo da Universidade do Minho debruçou-se sobre este assunto, tendo aberto caminho à

construção das respostas (ou, talvez melhor, ao início da construção das respostas) às perguntas que muitos professores, incluindo os formadores, se colocavam acerca do conhecimento explícito: *Explicitar, o que é isto? Que conhecimento? Porquê? Para quê? Como se faz? É outro nome para ensinar a gramática de sempre?*

Neste capítulo, pretendemos dar a conhecer saberes que construímos acerca do conceito de *conhecimento explícito* no âmbito da realização dessa OT. Decidimos estruturar o nosso texto em 4 grandes pontos, cada qual tratando de sistematizar as nossas respostas às perguntas *O que é o conhecimento explícito? Porquê desenvolvê-lo? Para quê? Como proceder pedagogicamente?*

Embora estas nossas quatro respostas integrem e sintetizem informação discutida na parte II do volume 1, as nossas reflexões sobre este assunto estão, em cada uma desses pontos (e, muito em particular, no último, dedicado à discussão dos procedimentos pedagógicos relevantes), sustentadas na análise de uma atividade de promoção da competência específica do conhecimento explícito que alguns dos nossos formandos implementaram nas suas salas de aulas. Tratou-se de uma atividade inspirada numa das tarefas do projeto de promoção da literacia crítica desenvolvido por Maria Joana Carvalho, Vânia Direito Dias e a Coordenadora do PNEP (cf. capítulo 8 deste volume). A partir daí, propusemo-nos e propusemos a formandos de dois agrupamentos de escolas, ambos em Braga, envolvendo um total de cento e sessenta alunos do 4.º ano, o desafio de *experimentarmos na prática*, para assim os confirmarmos, muitos dos saberes veiculados na oficina. A planificação de uma ficha de trabalho (cf. anexo) e a sua implementação foi uma experiência profissionalmente muito enriquecedora para todos os implicados, coordenadora, formadores, formandos e alunos, e acreditamos que a sua partilha através deste texto, no contexto de uma reflexão mais detalhada acerca do *conhecimento explícito*, pode ser uma fonte de enriquecimento profissional para outros professores.

1. CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA: O QUE É?

A compreensão que construímos e trabalhámos com os formandos da noção de *conhecimento explícito da língua* decorreu das principais noções de e sobre a linguagem desenvolvidas e usadas pelo núcleo do PNEP na UM, sistematizadas na

parte II do volume 1. Assumimos que a noção de conhecimento explícito diz respeito a um tipo de saber especializado *sobre a língua*, mas assumimos também que o entendimento cabal dessa noção implica também considerar e ter bem presente o significado de *aprender língua* e de *aprender através da língua*, noções centrais no nosso percurso de construção de saberes profissionais no âmbito do PNEP.

Antes de iniciar a escolarização formal, a criança passa naturalmente por um processo de aprendizagem intuitiva da língua na sua comunidade de socialização primária. O conhecimento que assim desenvolve é comum a todos os elementos da sua comunidade linguística e permite-lhe, de uma forma inconsciente, uma atuação linguística básica nessa comunidade: satisfazer necessidades e desejos, curiosidades e permitir o acesso ao divertimento, ao mesmo tempo que acata ordens e formula pedidos... Quer dizer, antes de entrar para a escola, a criança *aprende uma linguagem vernacular com a qual interage e comunica e, através dela, constrói progressivamente o seu saber sobre o mundo que a rodeia*.

Ao iniciar o percurso de escolarização formal, a criança inicia *um novo percurso de aprendizagem da língua*, mais concretamente, o da aprendizagem da linguagem especializada, que tem de passar a dominar para poder, *através dela*, construir as aprendizagens escolares (cf. parte II do volume 1). De facto, uma das ideias centrais que conduziu a nossa formação foi a do reconhecimento de que a aula de língua é lugar de aprendizagem das dimensões culturais da linguagem, que foram sistematizadas como envolvendo conhecimentos de tipo declarativo, procedimental e atitudinal. Todavia, ao mesmo tempo que pretende ampliar a capacidade linguística para ajudar as crianças a construírem os significados escritos na linguagem dos textos que leem e para as ajudar a escrevê-los, na escola também se pretende que as crianças desenvolvam conhecimento *sobre a própria língua* (cf. Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997). Isto é, que desenvolvam *conhecimento explícito*.

A noção de conhecimento explícito que assumimos junto dos nossos formandos apresenta uma dupla dimensão, nomeadamente a da *explicitação do conhecimento linguístico implicitamente dominado pela criança* e a da *explicitação de um conhecimento em construção no contexto escolar*.

- Explicitação do conhecimento linguístico já dominado

Uma das dimensões da explicitação do conhecimento linguístico é, de facto, a constituída pelos aspetos linguísticos já dominados pelos alunos no início do seu percurso escolar. Com efeito, ajudar os alunos a aprender coisas sobre dimensões muito básicas da língua, como, por exemplo, *nomes comuns e próprios, frases afirmativas e negativas, género e número ou sujeito...* é ajudá-los a explicitar aspetos muito cedo conhecidos e implícita e necessariamente mobilizados na sua atuação linguística. O desenvolvimento desta dimensão do conhecimento explícito sobre a língua é assim facilitado pelo facto de se tratar de ajudar as crianças a *saber coisas sobre algo que já têm a funcionar na cabeça* embora apenas de uma forma até aí absolutamente *inconsciente* (cf. Duarte, 2008; Sim-Sim, 1998). Na atividade desenvolvida nas salas de aula dos nossos formandos a que voltaremos sempre que relevante para ilustrar as nossas reflexões, o objeto de explicitação foi, de facto, um conteúdo que as crianças já praticamente dominavam de forma *implícita* na sua atuação diária: o modo imperativo. O nosso objetivo principal foi o de as ajudar a tomar consciência de e a aprender e a sistematizar conhecimento especializado, escolar, sobre essa dimensão do seu saber linguístico até ali meramente implícito.

- Explicitação do conhecimento linguístico em aprendizagem

Para além da explicitação desse saber linguístico já dominado, um segundo objeto de explicitação linguística realizado logo a partir do 1.º ano do 1.º ciclo é o constituído pelo conhecimento sobre as dimensões linguísticas da linguagem especializada, portanto novas para a criança, a começar pelo conhecimento sobre o código e convenções culturais associadas, mas progredindo para a construção de outros saberes necessários à expansão da competência linguística *vernacular*. Este é um nível de explicitação diferente do anteriormente caracterizado. Por um lado, consiste na explicitação de um saber que se está a aprender, portanto ainda não dominado. Quer dizer, neste caso desenvolve-se um conhecimento explícito não só para sistematizar conhecimento mas também (e em nosso entender, sobretudo) para ajudar os alunos a interiorizar essas dimensões linguísticas novas, difíceis, podendo

assim passar a usá-las nas situações de construção de significado dos textos que tem de ler, escrever, escutar e dizer. Na verdade, o desenvolvimento de um saber explícito sobre diferentes dimensões linguísticas que são novas para a criança constituiu o foco da maior parte dos capítulos deste volume deste livro.

A organização desta temática para os nossos formandos refletiu esta dupla conceção que, não sendo exatamente coincidente com a perspectiva assumida noutros documentos de referência no âmbito do PNEP, nem tão-pouco com o próprio texto do novo programa sobre este conceito, está, contudo, aí totalmente prevista.

Por exemplo, em nosso entender essas duas dimensões são assumidas por Duarte (2008), quando afirma que

[o] conhecimento explícito designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, *bem como* o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintáticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se *igualmente* pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objectivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista) (p. 17, *itálicos nossos*).

Ou ainda quando identifica a existência de duas aceções na definição de *gramática*:

A gramática tem uma acepção alargada, designando *tanto* o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade *como* os princípios e regras que regulam o uso do oral e escrito desse conhecimento (idem: 17).

No texto do novo programa, o conhecimento explícito da língua é definido como “a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma” (p. 16). Mas aí, bem assim como noutros documentos que o antecederam, como Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) e o *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), o conhecimento explícito tende a ser associado com o conhecimento linguístico já dominado, implícito, apresentando-se o conhecimento explícito como um nível de conhecimento consciente *sobre* esse saber

até aí implícito para que assim que os alunos construam conhecimento sobre a língua tal como constroem outros saberes na escola. Duarte (2008) também assume essa relação, quando afirma que “[e]nsinar gramática no 1.º ciclo visa desenvolver a consciência linguística das crianças a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito” (p. 18). Trata-se, deste modo, de desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua.

Parece-nos, aliás, que é da relação com a noção do conhecimento implícito que, no programa, parece surgir a designação *conhecimento explícito*, e é talvez por isso que a maior parte dos conteúdos associados com a competência específica do conhecimento explícito no texto do novo programa para o 1.º ciclo diz respeito à explicitação de aspetos da língua que as crianças já dominam implicitamente quando frequentam o 1.º ciclo. Cremos também que é essa a razão pela qual se associa o desenvolvimento do conhecimento explícito ao do de consciência linguística. Por exemplo Duarte (2008:17-18) afirma que

a consciência linguística é um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização.

E, no próprio programa, afirma-se que um dos objetivos do trabalho que incide sobre o conhecimento explícito da língua é o do “desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua” (Reis et al. 2009: 86).

Quer dizer, a propósito do conhecimento explícito, o texto do novo programa parece-nos dar mais ênfase à primeira dimensão acima identificada. Contudo, a outra dimensão do conhecimento explícito por nós assumida, a da explicitação do conhecimento de língua em aprendizagem no 1.º ciclo, é também associada com a do conhecimento explícito, embora, em nosso entender, no programa, essa dimensão seja algo secundarizada por aquela primeira dimensão.

Com efeito, no texto do novo programa, esta dimensão do conhecimento explícito, constituída, por exemplo, por todas as dimensões referentes ao código, aos

gêneros textuais, às ferramentas linguísticas em uso especial nesses textos para urdir os significados, é claramente associada à aprendizagem das outras competências (afirma-se que o conhecimento explícito é *transversal a todas as competências*) e, por isso, aí diluída. Esta *secundarização* desta dimensão do conhecimento explícito também nos parece corroborada pelo facto de se lhe referir em 3.º lugar no momento da indicação dos três objetivos associados ao desenvolvimento do conhecimento explícito (p. 72):

- i) O desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua;
- ii) A sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem;
- iii) A aquisição e mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

No âmbito da sessão de formação dedicada a esta temática, procurámos ajudar os nossos formandos a compreender que o conhecimento explícito é um saber quer *sobre* a linguagem vernacular quer especializada, um saber que, por isso mesmo, vai mais além da noção de *gramática* ou de *funcionamento de língua* que tradicionalmente era usada nas salas de aula e que parecia estar sobretudo associada à explicitação do conhecimento básico já dominado.

Assumimos, além disso, que se trata de um saber de tipo metacognitivo, quer dizer, é o *conhecimento consciente sobre essas duas dimensões da língua* que o adulto escolarizado terá de dominar igualmente bem. Durante a formação, já tínhamos tido a oportunidade de refletir diversas vezes sobre o conceito de desenvolvimento de um nível metacognitivo do saber, pelo que não nos parece que tenha sido de difícil compreensão. Também discutimos a ideia de que esse conhecimento metacognitivo pretende ser sistemático (isto é, que abranja todas as áreas linguísticas) e sistematizado (isto é, organizado e aprofundado) e que o seu desenvolvimento implica a aprendizagem e o uso de uma metalinguagem, que de forma muito simplificada se pode definir como o conjunto de termos específicos necessários para *falar da* própria linguagem, tais como *verbo, adjetivo, orações, pronomes, variedades, texto, relatório, etc.* ... E essa natureza metacognitiva é também referida no texto do novo programa

("implica o desenvolvimento de processos metacognitivos" (p.16)), associada ao uso de uma metalinguagem ("A sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem" (p. 72)).

Salientamos, enfim, que, para muitos formadores e formandos, a competência do ensino explícito no texto do novo programa inclui conteúdos que são completamente novos, para além de uma organização igualmente inovadora, o que foi alvo das suas reflexões:

reconheço que as sessões de formação tiveram o mérito de me fazer perceber as minhas próprias necessidades no campo da língua portuguesa e o que preciso de mudar na minha prática letiva. Será um percurso longo e tortuoso, mas que terá de ser percorrido no sentido de melhorar a minha prática e responder às necessidades atuais do novo programa da língua portuguesa (reflexão portefólio formando).

Foi, no entanto, importante descobrir que a sua organização está totalmente articulada com uma ferramenta disponível on-line, o *Dicionário Terminológico* (DT), disponível em <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>, crucial para entender os conteúdos novos e ou outros apenas aparentemente consentâneos com as tradicionalmente assumidas. Isso também foi alvo de reflexão:

O DT (e, por conseguinte, o novo programa) traz uma exigência acrescida aos professores em termos de conhecimento gramatical...; Ainda que se reconheçam termos de sempre/tradicionais... a sua descrição no DT pode ser totalmente nova...; O DT exige um trabalho de estudo acrescido para os professores... (reflexão portefólio formador).

2. CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA: PORQUÊ PROMOVER?

Junto dos nossos formandos, identificámos duas grandes ordens de razões para o ensino do conhecimento explícito, ambas relacionadas com o facto de se tratar de uma dimensão cultural que é muito importante ajudar as crianças a desenvolver.

Por um lado, assumimos que o desenvolvimento do conhecimento explícito é de facto necessário na aprendizagem explícita (e consequente interiorização) das dimensões *novas* da linguagem da escola. E, na verdade, essa razão é referida no programa, quando por exemplo se afirma que o resultado desse trabalho [do

conhecimento explícito] se constitua como efectiva ferramenta de apoio ao desenvolvimento das competências dos alunos (cf. Reis et al., 2009).

Por outro lado, também reconhecemos que o conhecimento sobre a linguagem faz parte da herança cultural da nossa civilização, sendo por isso socialmente muito valorizado. E, por não fazer parte da herança genética, quer dizer, não estando previsto como desenvolvimento natural (porque não desenvolvemos conhecimento *sobre* a língua como desenvolvemos conhecimento *da* língua), o conhecimento explícito tem necessariamente de ser ensinado pela escola. E, na verdade, muita da insistência na necessidade da promoção deste conhecimento logo no 1.º ciclo tem justamente a ver com esta segunda ordem de razões. Na *Sessão Plenária Regional* de 2009 do PNEP organizada na UM, o Doutor João Costa afirmou que são muitos os jovens que não têm conhecimentos básicos de gramática à saída da escola (nem conhecimento metalinguístico, nem sequer consciência linguística), havendo, nas questões de gramática, insucesso generalizado nas provas de aferição e de exame. Quer dizer, insiste-se na necessidade de promover o conhecimento explícito da língua por causa da falta de *cultura geral* sobre questões de gramática.

A atividade de conhecimento explícito realizada nas salas de aula de alguns dos nossos formandos permitiu-nos confirmar a validade desta última razão justificativa da promoção do conhecimento explícito. Verificámos, de facto, como a reflexão e aprendizagem sobre os graus dos adjetivos (em aulas passadas) e do modo imperativo, nesta aula, permitiu aos alunos revelar um nível de saber cultural de ordem linguística, como podemos constatar pelas intervenções no grupo n.º 1 (Nuno e Bruna) de uma turma de alunos:

Bruna C. - O filho usava um adjetivo no grau superlativo absoluto... sintético e... como é que era...? Deixa-me ver aqui uma coisa que eu já não me lembro... está aqui, importantíssimo, ‘tá... ‘tá... ‘tá, está tudo explicado.

Nuno – Também achei um bocado confuso e achei que o texto era assim um bocadinho mais virado p’ró imperativo.

3. CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA: PARA QUÊ PROMOVER?

Faz agora sentido recuperar a ideia, discutida na parte II do volume 1, de que a meta da disciplina de língua é a do desenvolvimento da competência linguística, porque cremos que o desenvolvimento do conhecimento explícito, tal como por nós assumido, é fundamental para desenvolver essa competência, nomeadamente para assim contribuir para que os futuros cidadãos possam:

- construir os significados especializados nos textos de um modo cada vez mais competente e autónomo;
- desenvolver a capacidade de autocontrolar conscientemente a sua atuação linguística nas mais diversas situações sociais;
- desenvolver a capacidade de refletir sobre e falar da própria língua enquanto objeto do seu saber.

Como já antes discutido, todas estas finalidades estão presentes no texto do programa (assim como noutros documentos anteriores), mas, como também antes referido, o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre e de falar da própria língua enquanto objeto do seu saber parece ser a finalidade mais destacada sobre as restantes no enunciado dos objetivos da competência específica do conhecimento explícito para o 1.º ciclo. E isso é também evidente no enunciado dos descritores de desempenho. Por exemplo, no seguinte conjunto de descritores de desempenho para os 3.º e 4.º anos, os quatro primeiros descritores também parecem dizer respeito apenas a esse objetivo:

- manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua;
- explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua;
- respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela;
- reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados;
- mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito (Reis et al., 2009: 27).

Contudo, este último descritor de desempenho mostra que no programa também há referências ao desenvolvimento da autorregulação e de um cada vez melhor nível de atuação linguística. Afirma-se, por exemplo, que "[a] aquisição e mobilização dos conhecimento adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos" (p. 72) também é objetivo de desenvolvimento desta competência; que "o conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa" (p. 15-16) e que a "reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma leva à identificação e à correcção do erro" (p. 16).

Para nós, autores deste capítulo, todas estas finalidades do desenvolvimento do conhecimento explícito no 1.º ciclo são importantes, e tentámos refletir sobre isso com os nossos formandos. Contudo, a observação da realização da atividade de conhecimento explícito sobre o modo imperativo ajudou-nos a verificar na prática a relevância que o desenvolvimento do conhecimento explícito pode efetivamente ter na construção mais competente dos significados dos textos lidos e escritos. Cremos que as seguintes interações mostram a importância desse controlo consciente na construção dos significados do texto a escrever:

Rui – O título pode ser os amigos.

[Todos concordam]

Renato – Como é que vamos começar o texto?

Daniela – Um dia os amigos acordaram?

Diogo – E se for antes os cinco amigos encontraram-se na escola?

[O grupo opta pela 2.ª hipótese.]

Renato – O Diogo trazia um carrinho novo...

Rui – Devemos fazer texto no modo verbal imperativo!

Renato – Eu sei! E depois quando estivermos cá em baixo, aqui mais ou menos aqui [aponta para a folha] começamos a dialogar... não é?

[Todos aceitam a sugestão do Renato, porta-voz do grupo].

Diogo – O Diogo e o Renato traziam dois carrinhos novos, material novo e uma mochila nova. A Maria trazia uma boneca nova.

João – O Ricardo e o João traziam dois bonecos e uma lancheira nova.

Rui – Vamos para o diálogo?

Renato – Está bem.

Diogo – No intervalo os amigos estavam a brincar...

Rui – Dá-me o meu carrinho novo – diz o Diogo.

João – Mas então tens que me dar o meu – diz o Renato.

[Renato dirige-se para a Daniela e pergunta]: Em vez de dizer dá-me, diz de outra maneira.

Daniela – Empresta-me o carrinho, porque está a pedir. E é imperativo.

[A interação continua e o texto vai ganhando forma.]

Joana – A Maria caiu porque estava a correr. Começa a gritar: "Ajudem-me, ajudem-me!"

Rui – Boa. Está a suplicar.

Diogo – Também é a forma imperativa.

João – No fim dessa frase devemos meter um ponto de exclamação. O que acham?

Todos – Sim.

[Continuam a criar mais diálogo entre as personagens da história.]

Renato – Vamos agora pôr no discurso direto.

Passam a narrar a história sem recurso ao diálogo. Entram novamente no diálogo.

Rui – Quereis ver o imperativo? "É aqui que me dói. Não me toque!" "Tens que ficar de repouso em casa."

4. CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA: COMO PROMOVER?

Como referido na parte II do volume 1, os contextos e modos de aprendizagem de saberes culturais apresentam características próprias e diferentes dos contextos de desenvolvimentos de capacidades biologicamente determinadas. Nesse capítulo, sistematizaram-se princípios gerais de aprendizagem desses saberes: aprendizagem situada (em situações práticas, com os outros e sobretudo com outros mais capazes), ensino explícito (com a necessária intervenção desse outro mais capaz chamando a atenção dos alunos ou informando sobre os aspetos culturais em aprendizagem) e prática transformada daquilo que tem de ser aprendido, assim contribuindo para a sua interiorização definitiva.

Também o desenvolvimento, em sala de aula, da competência específica do conhecimento explícito abre caminho à operacionalização desses princípios pedagógicos: isso mesmo foi veiculado aos nossos formandos na sessão temática e por nós verificado no terreno através do acompanhamento da implementação da atividade sobre o modo imperativo. Nesta última parte, queremos partilhar dois grandes tipos de saberes que construímos acerca de como proceder pedagogicamente para promover o desenvolvimento do conhecimento explícito, o primeiro referente a estratégias de *desenho ou conceção de atividades*; o segundo, à sua *operacionalização prática*.

4.1. DESENHANDO ATIVIDADES DE PROMOÇÃO DE CONHECIMENTO EXPLÍCITO

No texto do programa encontrámos algumas indicações sobre o modo de promover o desenvolvimento do conhecimento explícito. Afirma-se, por exemplo, que a necessidade de realização de um ensino explícito transversal, sistematizado e planificado,

mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado (...); o trabalho a realizar com os alunos deverá ser devidamente planificado pelo professor para que (...) se desenvolvam momentos específicos de trabalho com a língua e sobre a língua (Reis et al. 2009: 72).

E também se afirma que esses momentos específicos de trabalho se realizam de forma integrada no trabalho de todas as restantes competências específicas:

e sendo transversal a estas competências (p. 15); a análise e a reflexão sobre a língua concretizam-se quer em actividades nos domínios do modo oral e do modo escrito (p. 23) ou não, realizando-se em trabalho oficial (p. 23).

No núcleo do PNEP na Universidade do Minho, assumimos junto dos nossos formandos duas modalidades de conceber o trabalho do conhecimento explícito que, em nosso entender, exploram estas condições oficialmente previstas: um *ensino contextualizado* e um *ensino laboratorial do conhecimento explícito*. A atividade implementada sobre o imperativo implicou estas duas formas de trabalho. Como tentaremos explicar, foi essa a razão que motivou o título que lhe demos: *À descoberta da gramática nos textos e na nossa cabeça!*:

À DESCOBERTA DA GRAMÁTICA NOS TEXTOS E NA NOSSA CABEÇA!

Com este trabalho, vamos, em primeiro lugar, descobrir um conteúdo de gramática nos significados de um texto... depois, vamos aprender mais coisas sobre esse conteúdo usando a nossa cabeça!

- O *ensino contextualizado* do conhecimento explícito

Por *ensino contextualizado do conhecimento explícito* queremos dizer isso mesmo, um ensino da língua realizado no contexto de um *texto* que se lê ou que se escreve, se escuta ou se tem de dizer. Dito de outro modo, trata-se de um ensino da língua que emerge do processo de construção dos significados em textos, visando

sobretudo ajudar os alunos a aprender a ver o papel de determinados recursos da língua para criar significados no contexto da sua utilização efetiva.

A atividade de explicitação do modo imperativo que foi realizada nas tutórias de alguns dos nossos formandos partiu deste tipo de modalidade de trabalho: o modo imperativo foi explicitado no contexto de construção de significados a partir da leitura da narrativa *O livro dos porquinhos*, de A. Browne. A partir dos significados, os alunos foram ajudados a ver a língua, aprendendo sobre um dos seus recursos e reconhecendo o seu papel na construção dos significados. E esse trabalho foi feito de modo a que os alunos também percebessem isso. Toda a parte I (cf. anexo) foi assim desenvolvida, e o tipo de conhecimento explícito que as crianças construíram sobre a língua ficou diretamente ligado à sua função significativa.

Na medida em que emerge dos textos, o conhecimento que os alunos assim constroem é, todavia, pouco sistematizado, ficando sempre dependente dos textos e da função que aí é realizada. Ao preparar a parte I da ficha de trabalho que sustentou toda a aula, constatámos a necessidade de que o professor proporcionasse outras atividades para ajudar os alunos a ampliar o conhecimento construído sobre o modo imperativo nesse primeiro momento e a criar redes de relações entre esse conhecimento explícito com outro já existente na sua cabeça. Na verdade, parece-nos que essa é talvez a maior vantagem do trabalho laboratorial, pelo que decidimos complementar essa primeira parte da ficha de trabalho com a modalidade laboratorial de construção de saber explícito sobre o modo imperativo.

- O ensino laboratorial do conhecimento explícito da língua

O *ensino laboratorial do conhecimento explícito da língua* é descontextualizado, portanto não realizado no contexto da construção dos significados de um texto. Apesar de descontextualizado, proporciona às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um *olhar de cientista*, ou seja, para se iniciarem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e na forma de sobre ela refletir, própria do pensamento científico (Duarte, 2008). Já em 1997, Sim-Sim, Duarte e Ferraz se referiram muito insistentemente a esta metodologia

de trabalho, afirmando que, se o conhecimento explícito for desenvolvido pela descoberta,

exigindo dos alunos treino de observação, classificação de dados e formulação de generalizações..., ele constituirá uma excelente propedêutica à atitude de rigor na observação e compreensão do real exigida noutras disciplinas curriculares (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997:12).

A iniciação na *aprendizagem pela descoberta* para a explicitação de conhecimento linguístico implica uma cuidadosa planificação da apresentação do material linguístico que vai estar em observação e análise e segue as seguintes etapas, que reconhecemos como típicas de um processo de investigação científica (cf. Duarte, 2008: 18-19):

- Formular uma pergunta acerca de um conjunto de dados fornecidos à criança ou apresentar um problema, por exemplo, partir de uma produção oral ou escrita da classe;
- Levar a criança a observar os dados ou uma situação-problema, procurando que identifique padrões comuns e abstraia dos aspectos que considera irrelevantes para responder à pergunta ou para resolver o problema;
- Levar a criança a formular hipóteses, a partir das suas intuições sobre a língua e da observação já realizada;
- Testar as hipóteses formuladas pela classe, orientando a criança para actividades de manipulação dos dados iniciais e de outros dados fornecidos pelo professor ou sugeridos pela classe que permitirão seleccionar a hipótese com maior grau de adequação e generalização;
- Validar a hipótese, pela observação de novos dados ou de problemas análogos que ela consegue captar, levando a turma a registá-la sob a forma de uma generalização gramatical (por exemplo, uma classe de unidades linguísticas, uma propriedade, uma regra);
- Proporcionar às crianças actividades que lhes permitam exercitar o conhecimento atingido, distribuídas ao longo de todo o ano lectivo ou mesmo de todo o ciclo de estudos. Relativamente a alguns aspectos, como no caso das regras ortográficas, a exercitação deve levar ao automatismo;
- No momento considerado oportuno, avaliar a aprendizagem relativa à pergunta ou ao problema trabalhado.

A nosso ver, a realização de um trabalho mais sistemático e organizado através do laboratório gramatical serve sobretudo a explicitação do conhecimento linguístico já dominado porque se vai tentar ajudar as crianças a explicitar alguma dimensão de

um conhecimento já bastante vasto e organizado na sua cabeça. Desse modo, podem as próprias crianças ser verdadeiros agentes da descoberta de algo que já dominam (ou que se ancore muito de perto no conhecimento que já dominam) implicitamente. Parece-nos que Duarte se refere a este aspeto acima, quando afirma a necessidade de levar a criança a formular hipóteses, a partir das suas intuições sobre a língua... Por seu turno, parece-nos que a explicitação de aspetos linguísticos novos, aqueles que o professor trabalha para que os alunos os interiorizem e passem a usar, depende muito mais de um tipo de trabalho ancorado em textos em que se use essa linguagem *mais difícil*, em que se usem estruturas a aprender e, provavelmente, de uma maior intervenção do professor, que não poderá tão facilmente deixar os alunos construir um saber explícito sobre estruturas e usos da língua que não lhe são familiares.

Apesar de se iniciar fazendo os alunos pensar numa estrutura linguística muito frequente no texto lido, a ficha de trabalho que construímos rapidamente evoluiu para um tipo de trabalho *descontextualizado*, e decidimos apostar nesse outro procedimento por consideramos que se trata de uma estrutura linguística sobre a qual os alunos poderiam facilmente pensar e construir conhecimento explícito. Aliás, quando, na ficha de trabalho, se dá início à parte II, tentámos fazer com que os alunos percebessem isso mesmo: que iam procurar saber mais sobre o modo imperativo, agora com base no que já tinham na cabeça! Essa foi a situação-problema que *desencadeou* toda a pesquisa posterior.

Assim, toda a parte II da ficha de trabalho foi elaborada seguindo de perto os principais passos da metodologia laboratorial. Devemos reconhecer que foi um trabalho novo para os formadores e formandos implicados, de exigente preparação, tendo implicado bastante tempo e debate, quer sobre os conteúdos a incluir, quer, também, sobre como os organizar. Procurámos, em cada tarefa, que os alunos fossem levados a observar dados, a identificar regularidades, a formular regras com base no seu saber, assim como a aplicar o saber entretanto explicitado na construção final de um texto.

Somos, no entanto, conscientes de que as tarefas que planificámos e propusemos aos alunos não constituem um exemplo acabado da implementação de um laboratório gramatical, dado que, por exemplo, as regularidades e regras que os alunos

construíram sobre as várias dimensões do uso do modo imperativo (sobretudo, que o modo verbal imperativo se usa apenas na 2.^a pessoa do singular e na 2.^a pessoa do plural) não foram testadas e validadas *pela observação de novos dados ou de problemas análogos*, e isso ficou a dever-se às limitações impostas pelo tempo disponível para a realização do circuito tutorial. E, apesar das muitas versões que construímos durante a fase de preparação da ficha de trabalho, pudemos verificar, no momento da sua implementação, a existência de tarefas que colocaram dificuldades acrescidas aos alunos, especialmente aquelas que implicaram a explicitação das características gramaticais do modo imperativo e das formas de tratamento, emergindo a necessidade de explorar esses conteúdos posteriormente. A maioria dos grupos também não foi capaz de conjugar corretamente o verbo andar no modo imperativo. Só com a ajuda e a mediação do professor foi possível os diferentes grupos chegarem ao que se pretendia.

Todas estas constatações reforçaram a nossa percepção de que a construção de um laboratório gramatical constitui um procedimento pedagógico muito exigente para o professor.

Pese embora todas essas limitações e exigências, a implementação prática desta atividade em sala de aula foi um êxito. Em particular, a sua observação e posterior análise constituiu para nós uma fonte de aprendizagem muito valiosa. Permitiu-nos, e como temos vindo a tentar mostrar, validar os saberes teóricos que até esse momento tínhamos manipulado sobre o conhecimento explícito. E parece-nos que foi aí que, formadores e formandos, compreenderam definitivamente *o que é, porquê, para quê e como planificar* o conhecimento explícito da língua. Mas foi aí também que pudemos validar outros saberes pedagógicos igualmente relevantes acerca do modo *como* promover o ensino linguístico, neste caso relacionados com o próprio processo da construção das aprendizagens, em geral, e do conhecimento explícito da língua, em particular.

4.2. IMPLEMENTANDO ATIVIDADES DE PROMOÇÃO DE CONHECIMENTO EXPLÍCITO

Nos grupos que realizaram a atividade, todos muito heterogêneos, foi possível ver os alunos a refletirem sobre a língua a partir do texto e a desenvolverem

procedimentos de aprendizagem pela descoberta, a partilharem os próprios conhecimentos, a aprenderem mais sobre o modo imperativo com os colegas e com a ajuda do professor; e foi possível ver os professores a permitirem aos alunos a construção da própria aprendizagem. Desse modo, a observação da atividade planificada possibilitou-nos a verificação de como, de facto, a concretização de uma planificação em sala de aula implica a operacionalização de um conjunto de princípios gerais que promovem o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Trata-se de princípios de natureza socioconstrutiva, de que repetidamente ouvimos falar, quer no âmbito do PNEP (prática situada, ensino explícito e prática situada transformada, sistematizados na parte II do volume 1) quer noutros âmbitos da nossa formação. A observação da atividade permitiu-nos identificar em contexto algumas dimensões centrais desses princípios, nomeadamente a *motivação*, a *contingência aos conhecimentos dos alunos*, o *conflito sociocognitivo*, a *cooperação*, a *mediação*, a *flexibilidade* e a *aplicação e transformação*. E parece-nos importante acrescentar que chegámos a esta conclusão através da análise do registo das interações realizadas durante o desenvolvimento da atividade, obtido com a colocação de um pequeno gravador num dos grupos de cada turma, aleatoriamente selecionado.

- **Motivação**

Segundo J. Bruner (cit. Sprinthall & Sprinthall, 1993:239), um dos principais motores da aprendizagem é a motivação. Sendo as crianças naturalmente ativas no processo da construção da sua aprendizagem e na procura de regularidades no mundo (Bruner, 1963, cit. Fonseca, 1998:26), entendemos que uma das maiores preocupações dos contextos pedagógicos é, precisamente, a da procura da motivação dos alunos para as situações de aprendizagem, ou seja, a construção de situações de aprendizagem capazes de desafiar o motor de aprendizagem ativa que é inato às crianças.



Fig. 9.1. Realização do trabalho de grupo

O empenho que observámos entre os alunos durante toda a realização da situação de aprendizagem criada transmitiu-nos a ideia de que, sem qualquer dúvida, a sentiram como uma *atividade* no verdadeiro sentido da palavra e que se sentiram motivados para a sua realização. Mas isso também foi evidente para nós no momento de análise das transcrição das gravações.

Em nosso entender, o excerto que transcrevemos abaixo é disso exemplo, pois mostra como, antes mesmo de iniciar a resolução da atividade e por iniciativa própria, um grupo de alunos inicia um diálogo acerca do texto lido, comentando o texto, elaborando sentidos e opiniões. Todavia, é interessante também por causa da mudança de atitude que aí se deteta numa das crianças, muito provavelmente por causa da intervenção da porta-voz do grupo, que assim parece querer *motivar* o colega. Com efeito, nas interações que se estabelecem neste pequeno diálogo ouvimos a porta-voz a incitar os colegas à *discussão do texto*, seguida de uma reação que problematiza essa tarefa (“Discutir o texto p’ra quê?”). A intervenção da porta-voz a essa reação (que, na verdade, é um exemplo acabado da importância da cooperação na construção da aprendizagem, que veremos abaixo) é crucial para trazer para essa *atividade escolar de discussão* aquele colega inicialmente reacionário. Como resultado, esse colega, para além de contribuir para a discussão sobre o texto ainda antes de iniciarem a atividade, acaba por se prontificar para ler a primeira pergunta:

[Após a leitura do texto]

Inês – Cala-te, vamos discutir o texto.

Nuno – Discutir o texto p’ra quê?

Bruna L. – Então...

Bruna C. – Falar baixinho.

Inês – Olha... podemos falar das quatro personagens: a mãe, o

filho... os dois filhos e o pai, o Sr. Porcino.

Bruna L. – O Sr. Porcino, a S.^a Porcino, o Miguel e o Pedro, ah...ah...

Nuno – E andam sempre a pregar com a mãe, a resmungar, a dizer: querida, despacha-te com o lanche; querida, despacha-te com o pequeno-almoço, tenho um trabalho importantíssimo. Sempre a resmungar.

Bruna C. O filho usava um adjetivo no grau superlativo absoluto... sintético e... como é que era...? Deixa-me ver aqui uma coisa que eu já não me lembro... está aqui, importantíssimo, ‘tá... ‘tá... ‘tá, está tudo explicado.

Inês – O texto é um bocadinho confuso.

Nuno – Também achei um bocadinho confuso e achei que o texto era

assim um bocadinho mais virado p’ró imperativo.

Bruna C. – Eu achei também o texto um bocadinho confuso... e a casa onde os irmãos, o pai e a mãe moravam tinha um belo jardim... e um bom carro numa garagem, não é?

Bruna L. – Eu também achei um bocadinho o texto confuso, acho que era mais virado p’ró imperativo... há muita gente a dar ordens e... por aí... falava muito que...

Bruna C. – Posso ler a primeira pergunta?

Nuno – Posso ler eu a pergunta?

Inês – Um de cada vez.

Bruna C. – Então eu leio esta e a seguir lês tu, eh... posso? Posso ler, Inês?

- Contingência aos conhecimentos dos alunos

Outra das dimensões centrais dos processos de assimilação/aprendizagem de estruturas conceptuais novas é a da necessidade do reconhecimento de conceitos já dominados pelo aluno para ancorar a construção do conhecimento novo. Quer dizer, trata-se de reconhecer que o processo de aprendizagem se traduz na construção ativa, por parte de quem aprende, de pontes entre o conhecido e o novo (Vygostly, 1979; Dole & Bellano, 1993:17-26).

A construção da atividade de explicitação do modo imperativo teve, desde logo, essa preocupação, pois foi desde o início claro que o objetivo era o de que os alunos construíssem mais saber sobre uma dimensão da língua que já dominavam implicitamente. As transcrições mostram como os alunos, em muitos momentos, se ancoraram no seu próprio saber sobre o uso do imperativo; além disso, os alunos acabaram por nos surpreender porque recorreram a outros saberes explícitos sobre a língua, entretanto já construídos.

Isso foi evidente em muitos momentos da interação. Por exemplo, na interação acima transcrita, há uma aluna que, na discussão prévia à realização da atividade e a

propósito da atitude dos filhos, refere o uso do grau *superlativo absoluto... sintético*. Também noutro grupo, os alunos recorreram tanto ao seu conhecimento implícito, sempre que pararam para pensar “se pode ser assim”, “se é assim que se diz”, como a outros conhecimentos explícitos (*tempo, pretérito perfeito, presente*) para conjugar o modo imperativo e assim construir a resposta ao exercício 2.7:

2.7. Tenta agora conjugar o verbo andar no modo imperativo.

Pessoas gramaticais		andar - modo imperativo
Singular	1ª (eu)	
	2ª (tu)	
	3ª (ele/ ela)	
Plural	1ª (nós)	
	2ª (vós)	
	3ª (ele/ ela)	

Porta-voz – Eu and...

José – Eu ando.

[Silêncio prolongado... alguns murmúrios pouco perceptíveis].

Rui – Vós andais!

Ana – Ó Bia [porta-voz] podia ser: eu ando, tu andas, ele anda...

Porta-voz – Hum... Não dá. Eu... [Silêncio] modo imperativo... modo imperativo. O eu não tem tempo! [Silêncio] Alguém tem alguma opinião?

[Ninguém reage e faz-se um longo silêncio]

Rui – Também pode estar no pretérito perfeito.

Porta-voz – Andar... andar pode ser passado.

José – Não, andar não... Não, tem de ser no presente.

Porta-voz – Não, tem de ser como se desse uma ordem. Tu anda! Eu...

(...)

Porta-voz – Anda nós. Andamos nós? Parece mais uma resmunguice do que uma ordem! Andamos nós não fica bem. Alguém concorda que nós se conjuga?

Ana – Andamos nós é uma teimosia!

Rui – Andamos nós...

Porta-voz – Andamos nós é uma dúvida.

José – Eu acho que não se conjuga, não é imperativo...

- Conflito sociocognitivo

Outro dos motores de um processo de aprendizagem é o constituído pelo conflito sociocognitivo motivado pela ação sobre materiais e objetos numa determinada situação prática (Sousa, 1993; Fonseca, 1998). Quer dizer, as situações de aprendizagem devem ser verdadeiramente desafiantes para quem aprende.

O primeiro excerto que abaixo transcrevemos refere-se à resolução do exercício 1.3:

1.3 O que é que essa palavra indica? Circunda a opção correta.

Afirmção	Dúvida	Ordem	Pedido	Sugestão
Deixa-nos perceber como a resolução do exercício gerou, de facto, um conflito muito claro na cabeça do Ivo e do Nuno, e que foi da necessidade de resolver esse conflito que se chegou a um consenso, a uma aprendizagem:				

Helena – Pedido.

Ivo – Um pedido.

Nuno – “Despacha-te”, está a pedir.

Beatriz – Não é uma dúvida, nem é uma afirmação, é uma ordem, deve ser uma ordem.

Helena – “Despacha-te, mãe”, é um pedido... não é uma ordem, é um pedido.

Ivo – Espera aí... espera aí, despacha-te para andar, despacha-te com o lanche querida... é uma ordem, não está a pedir direito, é uma ordem para andar.

Nuno – Olha... dizias que era pedido!

Ivo – Porque pensei... olha, é uma ordem.

Nuno – Sim... na verdade não está a pedir direito, talvez seja melhor uma ordem.

Helena – Então... assinalamos ordem?

Todos – Sim.

Apesar de a atividade proposta ser, na generalidade, uma situação de aprendizagem contingente aos saberes dos alunos, foi especialmente desafiante no exercício 2.7., acima transcrito, como verificamos na seguinte interação:

Porta-voz – A partir das frases anteriores... João é ele. Marta e João é eles. Ana é ela. Meninos é nós... Meninos é eles. Meninos? Meninos é... eles os meninos.

Ana – Eles, os meninos.

[Silêncio...]

Porta-voz – Eu and...

José – Eu ando.

[Silêncio prolongado... alguns murmúrios pouco perceptíveis].

Rui – Vós andais! Você anda!

Ana – Ó Bia [porta-voz] podia ser: eu ando, tu andas, você anda, ele anda...

Porta-voz – Hum... Não dá. Eu... [Silêncio] modo imperativo...

modo imperativo. O eu não tem tempo! [Silêncio] Alguém tem alguma opinião?

[Ninguém reage e faz-se um longo silêncio]

Rui – Também pode estar no pretérito perfeito.

Porta-voz – Andar... andar pode ser passado.

José – Não, andar não... Não, tem de ser no presente.

Porta-voz – Não, tem de ser como se desse uma ordem. Tu anda! Você anda. Eu...

[Silêncio prolongado, o grupo chegou a um impasse...].

- Cooperação

A primeira interação transcrita no ponto anterior permitiu-nos verificar que esse conflito surgiu por causa da interação que se estabeleceu entre os alunos e que foi resolvido nessa mesma interação. E, de facto, uma outra dimensão central de aprendizagem é a da construção *social* da aprendizagem, quer dizer, constituída pela interação com outros não só na resolução dos conflitos, como também como forma de desencadear esses mesmos conflitos. Na verdade, a aprendizagem em cooperação nesta atividade (assim como noutras realizadas no âmbito do PNEP) foi marcante para professores e alunos. De facto, numa reflexão final sobre a formação, diferentes professores referiram:

Nunca mais vou ser a mesma professora! Aprendi que também em português se podem desenvolver aulas semelhantes às de ciências experimentais, aulas onde todos os alunos em grupo se apoiam e aprendem pela descoberta. Isso para mim foi novidade! (reflexão portefólio formanda);

Aprendi que, para desenvolver o conhecimento explícito da língua nas crianças, devo proporcionar-lhes, de forma organizada e sistemática, vários tipos de atividades que os levem à reflexão, à descoberta, sem recorrer à transmissão de regras gramaticais, levando-os a adquirirem as competências da língua de forma motivadora e construtivista (reflexão portefólio formanda).

Também na última sessão tutoria foi pedida aos alunos uma avaliação das aulas do PNEP e, quando se lhes perguntou acerca do que mais tinham gostado nestas aulas, um dos pontos frequentemente referido foi o do trabalho de grupo. Os alunos afirmaram que, entre outras razões, aprenderam mais por haver troca de ideias e ajuda dos colegas. A observação desta atividade permitiu-nos efetivamente concluir com Webb & Vulliamy (1996), cit. por Morgado (2004:72) que, em situação de trabalho cooperado, os alunos:

- explicam, questionam e aprendem com os outros, utilizando e desenvolvendo a linguagem e diferentes padrões de interação;
- reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos;
- desenvolvem mais confiança em si próprios como aprendizes;
- integram e apreendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo (mais atentos e participativos, mostrando comportamento adequado e

centrando-se na tarefa e respeitando os tempos sugeridos) desenvolvendo, uns com os outros, processos de autorregulação das suas aprendizagens.

Se, por um lado, pudemos verificar o grau de agentividade que os alunos podem de facto desempenhar na construção das suas aprendizagens em ambientes de cooperação, é-nos imperioso aqui também reconhecer o papel central que o professor teve na mediação desse processo. Essa mediação foi crucial na resolução do conflito que surgiu no segundo dos exemplos transcritos.

- Mediação

Com efeito, no contexto desse impasse, a professora teve uma intervenção importante na resolução do conflito gerado:

[Silêncio prolongado, o grupo chegou a um impasse. A professora resolve intervir dizendo:]

Professora – Vou ter que vos dar uma ajuda. Eu ando, pode ser imperativo? Estou a dar alguma ordem?

Grupo – Não.

Professora – Então, posso conjugar o verbo na primeira pessoa?

Grupo – Não.

Professora – Então não se escreve nada na primeira pessoa!

[Espontaneamente o Rui toma a palavra]

Rui – Tu anda.

Professora – Então, com o pronome pessoal “tu”, podemos conjugar no modo imperativo.

Porta-voz – Tu, anda.

Professora – Ou anda tu! Digo em primeiro lugar o verbo, só depois o pronome pessoal. [Mal a professora acaba de explicar, a Ana, com um sorriso nos olhos, exclama]

Ana – Ande você. É, ande e anda.

Rui – Tu anda?

Professora – Sim, podemos dizer: “tu anda” ou “anda tu”.

Porta-voz – Agora... Ele anda? Não. É ande? Ele ande?

José – Não...

Porta-voz – Ele ande? Anda ele?

Rui – Anda ele? Não.

Professora – Anda ele é ordem?

Grupo – Não.

Professora – Então... conjuga-se?

Grupo – Não.

Professora – Não se conjuga.

Porta-voz – Anda nós. Andamos nós?

Parece mais uma resmunguice do que uma ordem! Andamos nós não fica bem. Alguém concorda que nós se conjuga?

Ana – Andamos nós é uma teimosia!

Rui – Andamos nós...

Porta-voz – Andamos nós é uma dúvida.

José – Eu acho que não se conjuga.

Porta-voz – Vós e vocês. Andam vós. Andam vocês. É uma ordem?

Ana – Andem vocês?

Porta-voz – Andem vós. Andem vocês.

Ana – Então é andem e andem.

Porta-voz – Andem e andem. [Escreve enquanto diz em voz alta]

José – Andem e andem?

Rui – Eu acho que está mal andem e andem!

Ana – Andem vós, andem vocês.

Porta-voz – Andem vós... Eu acho que há aqui uma dúvida.

Ana – Andai vós, andem vocês.

José – Andai vós. [Todos acabam por registar vós andai/vocês andem]

Porta-voz – Agora, eles e elas. Anda eles. É igual ao “eu”.

Rui – Anda ele.

Ana – Andai ele?

José – Fica mal.

Porta-voz – Eu acho que não pode ser. Não escrevemos nada. Estais de acordo?

Grupo – Todos responderam afirmativamente.

Porta-voz – Agora só falta mesmo “nós”. Andamos nós! Andamos nós não é. [Como ninguém se opõe passa à leitura das conclusões.]

Porta-voz – ... Usa-se apenas na [Faz uma pequena pausa.] 2ª pessoa do...

Ana – Singular.

Porta-voz – E na 2ª pessoa do plural.

Tal como se observa neste exemplo, a mediação é essencial nos processos de desenvolvimento da aprendizagem cultural (Vygotsky, 1979; Feurstein, 1985, cit. Fonseca, 1998): tratando-se da interiorização de saberes e capacidades criados pela história humana, a mediação é fundamental para o que está *fora da cabeça*, na cultura, seja *interiorizada*, e passe a fazer parte do nosso desenvolvimento cognitivo; é igualmente importante no desenvolvimento do processo de autorregulação da aprendizagem do aluno. O papel do professor como mediador das aprendizagens culturais a realizar em contexto escolar é hoje em dia 'um dado adquirido' entre os próprios professores. A noção de *ensino explícito*, que é recorrentemente referida neste livro, é uma das dimensões mais evidentes da concretização da mediação do professor.

Na atividade de explicitação do modo imperativo, a mediação dos professores não foi *expositiva* por causa do procedimento laboratorial da ficha de trabalho (quer dizer, o papel do professor foi muito diluído na atividade que planificou, que praticamente conduzia os alunos na construção das aprendizagens relevantes). No entanto, tiveram um papel ativo na facilitação desse processo de construção. Neste caso, os professores foram mediadores ativos da construção de uma aprendizagem cultural por causa das suas intervenções aquando da realização das tarefas, ajudando os alunos a ultrapassarem estados ou situações que os conduziriam à construção de saberes errados. Foi nessa mediação (que, voltamos a referir, surgiu no âmbito do trabalho planificado) que assim vimos os professores a criar zonas de desenvolvimento próximas (ZDP) anteriormente não existentes nos seus alunos, permitindo às crianças, em cooperação e com a ajuda do professor, ampliar o seu saber sobre a língua.

- Flexibilidade

No exemplo seguinte, ocorrido na resolução do exercício nº 1.3, é evidente que o significado dado às expressões do texto em que o pai e os filhos se dirigem à mãe não é o mesmo para diferentes grupos de alunos. O grupo nº 1 faz uma interpretação peculiar e justifica-a, não mudando de opinião quando confrontado com a interpretação dos outros grupos. Note-se, ainda, que o professor não resolveu aqui o problema, propondo a procura de resolução no prosseguimento dos trabalhos.

Quando todos os grupos terminaram o exercício nº 1.3, o professor abriu o debate/análise intergrupos, pedindo que cada porta-voz expusesse aos outros o resultado do seu trabalho. Para nós, este é um exemplo de como uma das dimensões pedagógicas da construção das aprendizagens diz respeito à flexibilidade do professor na gestão dos processos desenvolvidos pelos alunos, respeitando as suas razões, não impondo as suas ideias, sempre sem perder de vista a dinâmica construtiva da aprendizagem:

Professor – Grupo um, qual foi a opção assinalada?

Grupo 1 – Pedido.

Professor – E o grupo dois?

Grupo 2 – Ordem.

Professor – E o grupo três?

Grupo 3 – Ordem.

Professor – E o grupo quatro?

Grupo 4 – Ordem.

Professor – E o grupo cinco

Grupo 5 – Ordem.

Professor – Bom... quatro grupos assinalaram como opção correta a ordem, mas houve um grupo, o nº

1, que assinalou pedido. Atendendo a que a maioria entende ser ordem, o grupo nº 1 quer alterar a sua opinião?

Grupo 1 – Não.

Professor – Então..., mas porquê?

Grupo 1 – Porque os filhos nunca se dirigem aos pais em tom de ordem, eles nunca dão ordens aos pais.

Professor – Ok, vamos então continuar... talvez os próximos exercícios ajudem a clarificar esta questão!

- Aplicação e transformação

A aprendizagem é a construção pessoal de um processo experiencial, interior à pessoa, e que se traduz numa modificação de comportamento estável (Tavares e Alarcão, 1989). Quer dizer, aprender não pode ser apenas o processo de aquisição passiva e de memorização intransitiva de certezas ou verdades absolutas ditadas por

outros (cf. Tavares, 1998). Para ser efetiva, a aprendizagem tem de se traduzir na *construção social de algo que mobilize o saber aprendido* (Vygotsky, 1979).

Tivemos em conta estas dimensões na planificação da atividade realizada. Na medida em que seguimos as principais ideias da metodologia laboratorial da explicitação do conhecimento linguístico, tivemos o cuidado de construir as tarefas de modo a que os alunos *chegassem, eles próprios, a conclusões e as registassem*. Tivemos também o cuidado de planificar uma tarefa final que permitisse aos alunos mobilizar de forma integrada os saberes entretanto construídos (cf. Anexo, Parte III). Abaixo apresentamos o texto construído por um grupo de alunos em resposta a essa tarefa:

Parte III

VAMOS PRATICAR O QUE APRENDESTES SOBRE O IMPERATIVO?

Escreve um texto (ou uma banda desenhada) criando situações de uso do imperativo.

Receita Portuguesa

Ingredientes:

- Letras (1000 g);
- Vírgulas (100 g);
- Pontos de exclamação (150 g);
- Reticências (20 g);
- Pontos finais (200 g);
- Aspas (35 g).

Preparação:

- 1.º Passo – Mistura as letras para formarem palavras e as palavras formarem frases.
- 2.º Passo – Para as frases terem sentido, acrescenta os sinais de pontuação (vírgulas, pontos finais, pontos de exclamação, reticências).
- 3.º Passo – Aplica as aspas.
- 4.º Passo – Agora formaste um livro que podes ler.

Boa leitura!

CONCLUSÃO

Aprender sobre a língua, objeto da presente temática, como *aprender língua ou aprender através da língua*, é possível quando a criança está em ação, quando atua sobre o meio e integra no seu Eu as aprendizagens experienciadas, vividas. No entanto, também sabemos que nas interações indivíduo-meio não há aprendizagem apenas porque o indivíduo regista estímulos e lhes responde: o que acontece é que há alguém próximo (mãe, colega mais velho, educador, etc.) que, tendo já integrado essas

aprendizagens, serve de mediador entre o indivíduo e os estímulos. Isto é de extrema importância quando sabemos que o desenvolvimento humano (conseguido através da interiorização das conquistas culturais) tem origem social. É essa interação que cria as ZDP, também em contexto escolar.

Em contexto escolar, a planificação de experiências desafiantes e situadas na prática é crucial. Em sala de aula, os alunos, de forma ativa e em trabalho cooperado, desenvolvem a experiência e retiram conclusões; o professor, observador atento, avalia o desenvolvimento da experiência e reflete sobre a sua planificação, assumindo o papel de mediador, mas permitindo também que cada criança se deixe *mediatizar* pelo colega mais habilitado e seja mediador nas competências que ele próprio domina. Há, para nós, dois momentos altos na atividade docente: o primeiro diz respeito à planificação da aula e ocupa parte significativa do seu tempo; o segundo momento acontece durante a aula, desenvolve-se por ação dos alunos e em dinâmica de grupo, ocupando agora especial tempo aos alunos. Nesta fase, o professor atua de forma estratégica, ou seja, movimenta-se entre os alunos para conhecer os saberes em construção, promove o debate e a análise/reflexão, mediatiza para que todos e à medida de cada um construam conhecimentos. Verificámos tudo isto durante a implementação desta temática no contexto do PNEP.

Como em toda a restante formação, também na presente temática assumimos a função reflexiva sobre as práticas, primeiro ao nível do núcleo regional (formadores/coordenadora), depois ao nível do agrupamento (formador/formandos), mas, e essencialmente, nas práticas em sala de aula (organização de pequenos grupos de trabalho, observação/avaliação, reflexão e análise/debate intergrupos). Dispusemos de privilégios únicos para poder refletir ao conceber a planificação da ação em sala de aula; tivemos tempo para observar, analisar, desenvolver e avaliar as situações decorrentes do ato educativo. Pudemos, assim, em conjunto com os nossos formandos, refletir sobre a ação e fazer dela o ponto de partida para novas ações, contribuindo desta forma para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança de práticas e, porque não, para novas teorias de ação. Esta perspetiva, assim assumida, permitiu-nos vivenciar uma autoformação, ao mesmo tempo que fomos determinantes no processo de aprendizagem dos alunos.

Trabalho? Claro que tivemos todos muito trabalho, formadores, formandos e alunos. No nosso caso, desde a conceção da aula à elaboração da experiência de aprendizagem *À descoberta da gramática nos textos e na nossa cabeça!* e implementação na sala de aula, decorreram muitas horas de trabalho e reflexão. Mas valeu a pena. Crescemos e permitimos que outros também crescessem! Foi grande o empenho demonstrado pelos professores nas novas propostas de trabalho e o interesse com que acolheram as nossas sugestões, como também a alegria com que os alunos nos recebiam.

Para terminarmos, permitam-nos aqui registar que foi para nós riquíssima a aprendizagem que fizemos no PNEP, desenvolvendo laços de amizade e comprometendo-nos com o projeto do Ministério de Educação como se causa nossa se tratasse, promovendo mudanças na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Browne, A. (2007). *O livro dos porquinhos*. Editora Kalandranka.
- Costa, J. (2009). Mesa redonda – ensino da gramática: o quê, como, para quê. Braga/UM: Sessão plenária regional do PNEP.
- Dole, J-M. & Bellano, D. (1993). *As Crianças que não aprendem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. DGIDC/PNEP.
- Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender – a educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Ministério da Educação/DGIDC (2009). *Dicionário terminológico*. Disponível em: <http://dt.dgide.min-edu.pt/>
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. , Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.

- Sim-Sim, I, Duarte, I & Ferraz, M.J. (1997). *A língua materna no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- Sousa, C. (1993). *Ativação do desenvolvimento cognitivo e facilitação da aprendizagem. Ensino das ciências no 1.º ciclo do ensino básico*. Braga: UM, Dissertação de Doutoramento.
- Sprinthall, R. C. & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1989). *Psicologia do desenvolvimento*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J. (1998). Construção do conhecimento e aprendizagem. In Almeida, L.S. e Tavares, J. (Org.) *Conhecer, aprender, avaliar*. Porto: Edições CIDINE.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

CAPÍTULO 9 - ANEXOS

1- À descoberta da gramática nos textos e na nossa cabeça!

Parte I - À descoberta da gramática nos textos!

Parte II - À descoberta do modo imperativo na nossa cabeça!

Significados e propriedades gramaticais

Características gramaticais do modo imperativo

Formas de tratamento

O modo imperativo em diferentes modos de frase

O modo imperativo nos textos

Parte III - Vamos praticar o que aprendeste sobre o imperativo?

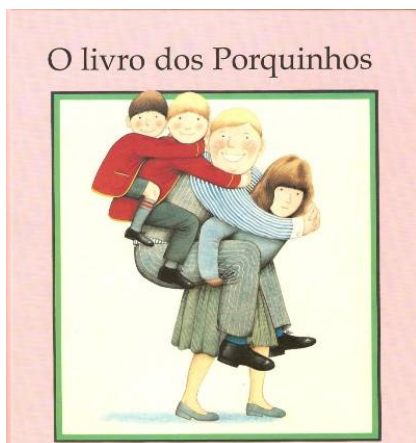
À DESCOBERTA DA GRAMÁTICA NOS TEXTOS E NA NOSSA CABEÇA!

Com este trabalho, vamos, em primeiro lugar, descobrir um conteúdo de gramática nos significados de um texto... depois, vamos aprender mais coisas sobre esse conteúdo usando a nossa cabeça!

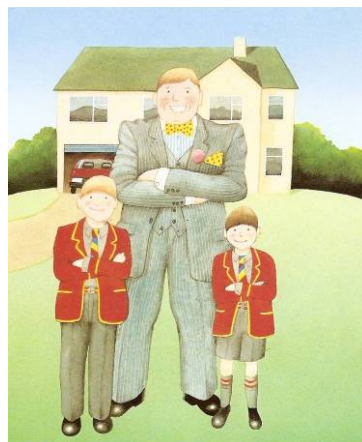
PARTE I

À DESCOBERTA DA GRAMÁTICA NOS TEXTOS!

1. Lê atentamente as passagens iniciais de *O livro dos Porquinhos*.



Anthony Browne



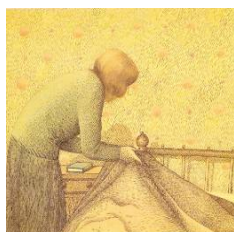
O Sr. Porcino vivia com os seus dois filhos, Miguel e Pedro, numa boa casa com um belo jardim, e um bom carro numa boa garagem. Dentro da casa estava a sua mulher.



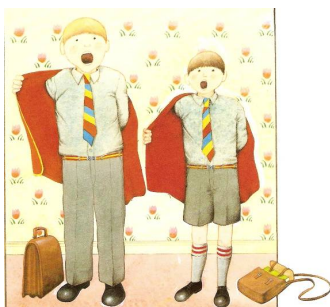
“Despacha-te com o pequeno-almoço, querida!”, repetia o Sr. Porcino todas as manhãs antes de sair para o seu importantíssimo trabalho.



“Despacha-te com o pequeno-almoço, mãe!”, diziam Miguel e Pedro antes de saírem para a sua importantíssima escola.



Depois de todos saírem de casa, a Sra. Porcino lavava a loiça do pequeno-almoço... fazia as camas... aspirava o chão e depois ia para o trabalho.



“Despacha-te com o lanche, mãe!”, diziam os rapazes todas as tardes quando chegavam da sua importantíssima escola.



“Despacha-te com o lanche, querida!”, dizia o Sr. Porcino todas as tardes quando chegava do seu importantíssimo trabalho.

Agora, pensa e responde.

- 1.1. Identifica as expressões do texto em que o pai e os filhos se dirigem diretamente à mãe.

- 1.2. Qual é a palavra mais importante nessas expressões?

- 1.3. O que é que essa palavra indica? Circunda a opção correta.

Afirmção Dúvida Ordem Pedido Sugestão

- 1.4. O autor consegue esse efeito / constrói este significado através do uso de um modo verbal muito específico. Reflete e escolhe a opção correta.

Modo	Definição	Opção correta
Indicativo	Apresenta um facto de uma maneira real, certa.	
Conjuntivo	Revela um facto duvidoso, incerto.	
Imperativo	Exprime uma atitude de solicitação, ordem.	
Gerúndio	Uma ação que está em decurso.	

- 1.5. Agora que identificaste o modo verbal utilizado pelos filhos e o marido da Sr.^a Porcino, o que podes então concluir sobre a sua utilização nas passagens que leste?

<p>Conclusão: Nas passagens que li, o verbo encontra-se no modo _____ e é usado para construir um significado de _____.</p>

PARTE II

À DESCOBERTA DO MODO IMPERATIVO NA NOSSA CABEÇA! SIGNIFICADOS E PROPRIEDADES GRAMATICAIS

2. Presta atenção à gravura e ao modo de linguagem utilizado.



in *O Primeiro de Janeiro* (Adapt.)

- 2.1. Como agora sabes, na frase “**Sai da minha frente!**”, dita pelo condutor, a forma verbal usada está no **modo** _____ e exprime um significado de _____. Mas a verdade é que **tu sabes mais coisas sobre este modo verbal porque o compreendes e usas muitas vezes**.
- 2.2. Exemplo, até agora na ficha já leste vários períodos/ frases em que se usa esse modo. **Tenta identificar esses verbos nessas frases/períodos, sublinhando-os.**

Vamos descobrir o modo imperativo na tua cabeça?

2.3. OUTROS SIGNIFICADOS DO MODO IMPERATIVO

Presta atenção às frases destacadas e repara na utilização do modo imperativo. Vais descobrir que, para além do significado de *ordem*, o imperativo pode ser usado para indicar outros significados. Identifica-os nos retângulos, circundando a palavra correta.

A mãe, ao ver as notas que o filho tirou na escola, teve uma longa conversa com ele e disse-lhe:

“Estuda para melhorares as notas.”

conselho

Solicitação/pedido

súplica

O professor distribuiu o trabalho pelos diferentes grupos e disse:

“Ajudai os vossos colegas.”

conselho

Solicitação/pedido

súplica

A avozinha, muito frágil devido à idade, caiu, mas teve ainda forças para gritar:

“Ajudem-me, por favor!”

conselho

Solicitação/pedido

súplica

2.4.

Conclusões:

Aprendi que sei usar o modo verbal IMPERATIVO para construir vários significados:

_____, _____, _____ e
_____.

CARACTERÍSTICAS GRAMATICAIS DO MODO IMPERATIVO

2.5. PESSOAS GRAMATICAIS EM QUE SE USA O MODO IMPERATIVO

Como sabes, no modo indicativo, podes conjugar um verbo em várias pessoas gramaticais. Completa o seguinte quadro, com a conjugação do verbo *saltar* no presente do modo indicativo:

Pessoas gramaticais		saltar – presente do indicativo
Singular	1ª (eu)	
	2ª (tu)	
	3ª (ele/ ela)	
Plural	1ª (nós)	
	2ª (vós)	
	3ª (eles/ elas)	

Mas... e no modo imperativo? Para te ajudar a entender melhor as pessoas gramaticais em que podes usar o modo imperativo, observa as seguintes frases:

- a) “Tiago, vai comprar pão, por favor.”
- b) “Tiago e Ana, ide comprar pão, por favor.” ou
- c) “Tiago e Ana, vão comprar pão, por favor.”

2.6. Agora, completa as frases seguintes com os verbos indicados no modo imperativo:

- a) “João, _____ (andar) de patins apenas meia hora.”
- b) “Marta e João, _____ (andar) de patins apenas meia hora.”
- c) “Ana, _____ (andar) na tua bicicleta.”
- d) “Meninos, _____ (andar) depressa, por favor.”

2.7. Tenta agora conjugar o verbo andar no modo imperativo.

Pessoas gramaticais		andar – presente do indicativo
Singular	1ª (eu)	
	2ª (tu)	
	3ª (ele/ ela)	
Plural	1ª (nós)	
	2ª (vós)	
	3ª (eles/ elas)	

2.8.

Conclusões:

O modo verbal IMPERATIVO usa-se apenas na _____ pessoa do _____ e na _____ pessoa do _____.

FORMAS DE TRATAMENTO

- 2.9. Mas... se eu não quiser tratar a pessoa por tu, mas por você (ou vocês)? Tendo presente o exercício 2.7, completa o seguinte quadro.

Pessoas gramaticais		andar - modo imperativo	Outros modos
Singular	1ª (eu)		
	2ª (tu/ você)		
	3ª (ele/ ela)		
Plural	1ª (nós)		
	2ª (vós/ vocês)		
	3ª (ele/ ela)		

Agora, repara nas seguintes formas de tratamento do professor de educação física:

O professor, ao iniciar a aula, disse à turma:

“Andemos.”

Mas porque alguns alunos estavam distraídos, o professor proferiu:

“Quero que **andeis**.” E ao António, disse ainda: “Quero que **andes**.”

E insistiu: **“Andem.”**

Mas o professor poderia ter dito simplesmente:

“Andar.”

- 2.10.

Conclusões:

O MODO IMPERATIVO EM DIFERENTES MODOS DE FRASE

Observa novamente a figura:



in O Primeiro de Janeiro (Adapt.)

- 2.11. Em vez de ter sido o condutor a falar, poderia o ciclista ter gritado (completa com a forma correta do verbo dado):

“ _____ (conduzir) com cuidado! Não me _____ (atropelar)!”

Imagina agora que eram vários carros... O que gritaria o ciclista nesse caso?

“ _____ (conduzir) com cuidado! Não me _____ (atropelar)!”

- 2.12.

Conclusões:

O modo verbal IMPERATIVO usa-se na forma de frase _____ e na forma _____.

O MODO IMPERATIVO NOS TEXTOS

- 2.13. Para chegares a uma última conclusão sobre o modo imperativo, vais agora relembrar algumas questões de pontuação. Em todas as frases que leste nesta ficha em que aparece o modo imperativo usa-se SEMPRE um sinal auxiliar de escrita específico. Identifica-o.

- 2.14. O que é que isso releva acerca do uso do modo imperativo nos textos? Em que situações se usa o modo imperativo?

- 2.15.

Conclusões:

O modo verbal IMPERATIVO usa-se nas situações de _____
_____ nos textos.

PARTE III

VAMOS PRATICAR O QUE APRENDESTES SOBRE O IMPERATIVO?

Escreve um texto (ou uma banda desenhada) criando situações de uso do imperativo

CAPÍTULO 10

A UTILIZAÇÃO DAS TIC COMO FERRAMENTA AUXILIAR DE CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA AULA DE PORTUGUÊS: CONTRIBUTOS DO PNEP

Helena Vilas Boas

(Agrupamento de Escolas Cávado Sul)

José Alberto Dias

(Agrupamento de Escolas de Pevidém)

Íris Susana Pires Pereira

(Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação - Universidade do Minho)

INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão implantadas de forma sólida na nossa sociedade. Nas nossas escolas, tem havido um esforço de promover a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem, esforço esse que se tornou ainda mais premente com a introdução dos PCs Magalhães. O novo programa não ficou alheio a esta realidade, preconizando muito claramente a utilização das ferramentas TIC no processo de ensino e aprendizagem do português já a partir do 1.º ciclo do ensino básico. Por exemplo, na introdução é referido que

O ensino do português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da

informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da internet e das comunicações em rede (Reis et al., 2009:5).

Também prevê e privilegia

um desenvolvimento integrado de actividades e áreas de saber [facultando] aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação comunicação e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social (idem:21).

Um dos resultados esperados para o 3.º e 4.º anos de escolaridade refere explicitamente a capacidade de utilização das TIC no processo de escrita de texto: “utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas” (idem: 26).

O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado antes da homologação do texto do novo programa, integrou a utilização das TIC ao serviço da aprendizagem da língua como uma das temáticas oficialmente previstas, tendo inclusivamente sido produzidos manuscritos destinados a apoiar o trabalho dos formadores e formandos a esse nível. Num desses manuscritos pode ler-se que a inclusão da temática das TIC no PNEP

procura, em suma, que os formandos transfiram conhecimentos adquiridos através dos suportes digitais e integrem as tecnologias no seu espaço de aula, deste modo recriando o espaço de aprendizagem (Barbeiro e Ferrão, ms: 6)

Na Universidade do Minho, dedicámos a primeira das Oficinas Temáticas (OT) à apresentação das TIC como conjunto de ferramentas de apoio ao processo de ensino aprendizagem da língua que iria ser promovido durante a formação PNEP. Alertámos os professores-formandos para a desejabilidade de promovermos a utilização transversal ao currículo das diferentes ferramentas na planificação e implementação das sessões tutórias ao serviço do desenvolvimento das competências específicas da leitura e da escrita, da expressão e compreensão oral e conhecimento explícito da língua.

Constatámos que essa primeira sessão causou nos formandos uma grande ansiedade, devido à falta de uma formação adequada às suas actividades práticas, mas pudemos também verificar como esse medo inicial se foi dissipando ao longo do

processo, passando os professores, muito certamente devido à prática que foram gradualmente acumulando, a fazer um uso cada vez mais autónomo, variado e intencional dessas ferramentas. Os professores-formandos souberam aproveitar as diferentes ferramentas desta tecnologia e transformaram-nas numa mais-valia pedagógica, aliando a apetência dos alunos à sua própria vontade para se adaptarem à utilização desses recursos.

Estamos por isso mesmo seguros de que a formação PNEP criou condições muito favoráveis ao desenvolvimento profissional dos professores participantes ao nível da utilização das TIC no ensino de português. Ao longo deste volume, encontrámos já várias evidências de utilizações muito pertinentes de diferentes ferramentas na promoção da aprendizagem dos alunos. Neste capítulo, é nossa intenção sistematizar as principais ferramentas mobilizadas nas tutorias, ilustrando com situações práticas e ouvindo, sempre que possível, as reflexões dos professores-formandos a este respeito.

1. AS TIC: FERRAMENTAS AO SERVIÇO DA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NO ÂMBITO DAS AULAS DO PNEP

A investigação desenvolvida pelos formandos acerca das diferentes ferramentas TIC e o esforço de sua mobilização ao serviço da aprendizagem da língua nas aulas por nós supervisionadas foi considerável. Merece destaque a utilização da internet, do processador de texto, do *powerpoint*, do *audacity*, do *paint* e do *blogue*.

1.1. O PROCESSADOR DE TEXTO E A INTERNET

Durante o acompanhamento que fizemos dos nossos formandos, observámos uma maior utilização inicial do processador de texto, a ferramenta com que os professores se sentiam mais à vontade. O processador de texto foi utilizado ao serviço da aprendizagem do processo de escrita, nomeadamente ao nível da planificação, textualização e de revisão de textos, com incidência na monitorização da correção ortográfica, e para preparar a edição e divulgação dos trabalhos no blogue da escola. No novo programa de português, a utilização do processador de texto está implícita em muitas das indicações dadas nos quadros que especificam os descritores de

desempenho esperados para a competência específica da escrita em todos os anos de escolaridade (Reis et al., 2009: 41; 44).

De acordo com o novo programa

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação deve ser favorecida como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos (Reis et al., 2009:152).

Rapidamente, observámos que a internet se tornou nisto mesmo, um recurso complementar ao uso do processador de texto, sobretudo ao nível da pesquisa da informação.

Neste contexto, vimos como alunos e professores construíram diferentes aprendizagens. Uma das aprendizagens mais significativas que a utilização da internet permitiu aos nossos alunos foi a da tomada de consciência da necessidade da planificação de um texto, mais especificamente ao nível da procura e da escolha de informações relevantes; e, para os formandos, uma das aprendizagens mais significativas foi a da consciencialização da necessidade da preparação prévia do trabalho de pesquisa e de um acompanhamento próximo dos alunos nesse processo, como a seguir ilustramos.

Numa turma de 3.º ano, uma das nossas formandas decidiu implementar uma atividade de pesquisa na internet sobre o *Carnaval* com base numa grelha previamente elaborada com a finalidade de ajudar os alunos a planificar a escrita de um texto. Depois de recolhida a informação e registada nessa grelha, foi redigido o texto, revisto e escrito no processador de texto.



Fig. 10.1. Planificação do texto e texto final

Todo este processo foi feito a pares, tendo a professora supervisionado todo o processo, no decurso do qual se deu conta de dificuldades inicialmente não previstas. Na sua reflexão, dá conta de algumas das aprendizagens que realizou com esta atividade:

Pude constatar a necessidade de um trabalho antecipado sobre o tema e a seleção de conteúdos para posteriormente auxiliar os alunos. As atividades de pesquisa com internet não orientada colocaram algumas situações constrangedoras ao nível das imagens que foram surgindo (As origens do Carnaval). Os alunos ficaram dispersos, tiveram dificuldade em selecionar os *sites* que dessem resposta às suas questões (origens, características, locais e curiosidades). A informação era tão diversificada e tudo era novidade, que tudo lhes parecia necessário, textos e imagens. Foi necessária a minha intervenção, através de dicas, de sugestões e de tomadas de notas no quadro da sala. (...)

Com esta atividade verifiquei que é necessário desenvolver competências de pesquisa nos alunos, promover momentos de reflexão sobre o trabalho realizado e que é necessário um trabalho antecipado e de apoio constante aos alunos (no âmbito da utilização da internet). (...)

Como resultado final, posso referir que professora/aluno adquiriram mais conhecimentos e técnicas de pesquisa que contribuem para aulas dinâmicas e motivadoras (reflexão portefólio formanda).

1.2. O POWERPOINT

Pela relativa facilidade de manuseamento desta ferramenta, o PowerPoint (ppt) foi amplamente utilizado nas sessões PNEP. Observámos logo de início uma grande utilização do ppt para apresentação de histórias, progredindo essa utilização como

auxílio para a construção de conhecimento quer ao nível da língua, quer ao nível do estudo do meio.

Observámos, logo na primeira tutoria de uma turma do 1.º e 2.º anos de escolaridade, como uma das nossas formandas utilizou o ppt como motivação para o trabalho da oralidade.

A formanda começou por usar o ppt para mostrar a capa da história *A Ovelhinha que veio para o jantar* com vista a motivar e desencadear uma antecipação do conteúdo. Os alunos escutaram uma gravação da história, sendo, de acordo com a própria formanda, “notório o interesse, atenção/concentração e a motivação que o PowerPoint estava a proporcionar” (reflexão portefólio formanda). Depois da audição, houve uma discussão sobre as previsões iniciais e sobre a narrativa escutada, tendo sido feito o reconto por alguns alunos. O ppt foi ainda utilizado durante esta tutoria na forma de um jogo interativo para continuar toda a motivação anteriormente iniciada, incidindo no treino da discriminação auditiva de sons e palavras ouvidas e no reconhecimento visual de palavras escritas. Nas palavras da formanda,

[e]sta foi uma atividade que, por um lado, me deixou satisfeita, pois os alunos, mesmo aqueles que apresentam bastantes dificuldades de aprendizagem necessitando do meu apoio para a concretização de qualquer tarefa, evidenciaram a sua motivação aquando da utilização do computador no desenvolvimento da atividade. Este foi um meio atrativo e motivador que poderei utilizar para superar as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas na turma. Foi também um meio proficiente na exploração oral, onde os alunos, no geral, evidenciaram uma boa compreensão do mesmo, refletindo o entusiasmo e a atenção proporcionado pelo computador. As atividades propostas, através da ferramenta PowerPoint, provocaram nos alunos diferentes reações: um grupo só queria clicar para ouvir ou observar o movimento, outro grupo queria ouvir/ver para dar a resposta correta e ganhar o jogo (reflexão portefólio formanda).



Fig. 10.2. História e ppt – Discriminação auditiva

Usando a caneta do PowerPoint rodeia no quadro o nome dos desenhos.



LOBO



TAPETE



OVELHA



PORTA

L	O	B	O	R	I	T	F	M
V	T	A	P	E	T	E	C	N
S	D	A	V	B	T	O	P	V
Z	A	S	O	V	E	L	H	A
X	F	D	B	G	D	Y	R	E
C	P	O	R	T	A	G	H	H
H	J	P	R	A	V	B	N	N



Fig. 10.3. Ppt – Discriminação visual

Numa outra tutoria e num momento muito posterior no decurso do programa de formação, uma outra formanda utilizou o ppt de uma forma diferente e, na verdade, de uma forma ainda mais próxima daquilo que é preconizado pelo novo programa, quando faz referência à possibilidade de “recorrer às tecnologias da informação como suporte à apresentação do oral” (Reis et al., 2009: 33; cf. *Notas*).

Pretendeu-se com esta atividade desenvolver nos alunos a capacidade de planificar e comunicar oralmente um texto sobre tema específico (que fosse de encontro aos seus interesses), mais concretamente, a capacidade de expor e explicar ou de argumentar e persuadir. A formanda acompanhou todo o processo de construção e apropriação dos textos que envolviam características próprias, textos de géneros

factuais (sobre os animais) e textos persuasivos (sobre os *Ídolos*). A formanda, em conjunto com os alunos do 3.º ano, previamente seleccionou os temas a trabalhar. Um grupo de alunos, em colaboração com os pais, pesquisou sobre os animais em vias de extinção e um outro grupo pesquisou sobre os cantores do programa *Ídolos* – concurso da televisão portuguesa, naquele período.

Pudemos observar, no decorrer da aula, algumas dificuldades na escolha de vocabulário adequado para argumentar, convencer os colegas no trabalho sobre os *Ídolos*. Os alunos apresentaram os seus argumentos, mas, quando os colegas contra-argumentavam, sentiram dificuldades em encontrar vocabulário adequado para continuar a sua argumentação. A formanda interagiu com os alunos sempre que estes não foram capazes de encontrar expressões apropriadas à sua argumentação. Em relação ao texto factual, a compreensão do vocabulário utilizado pelos alunos que apresentaram os textos orais, um vocabulário muito específico, envolveu momentos de pesquisa, por toda a turma, no dicionário para melhor compreensão da mensagem.

A organização desta atividade envolveu toda a comunidade educativa, segundo as palavras da formanda:

O envolvimento e entusiasmo vivido pelos alunos foi contagiante, levando ao envolvimento das famílias na compra de revistas, pesquisa na internet, composição dos cartazes, panfletos ou PowerPoint. O resultado deste trabalho colaborativo escola/família foi uma sessão bastante participativa e que provocou nos colegas das outras turmas muita curiosidade (reflexão portefólio formanda).

Durante o desenrolar da apresentação dos alunos, verificámos também a vantagem de planificar e preparar com mais frequência situações como estas, dada a sua influência no desenvolvimento das competências específicas implicadas na comunicação formal para apresentação de textos de géneros especializados a um público específico (turma) assim como de competências na escrita de diferentes tipos de texto. Nas palavras da formanda,

[t]ornou-se evidente que estes alunos ficaram motivados para a escrita de qualquer tipo de texto, e preparação para a sua comunicação oral, assim como aprendemos técnicas de expressão/comunicação oral, hoje em dia tão importantes na sociedade da argumentação e da apresentação de factos (reflexão portefólio formanda).



Fig. 10.4. Apresentação à turma do trabalho sobre animais em via de extinção: tartarugas das Galápagos

1.3. AUDACITY

Na sequência da sessão tutorial sobre a *consciência linguística*, tornou-se evidente para professora-formanda e formador, a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de ouvir e de discriminar os diferentes sons da linguagem bem como de os ajudar a tomar consciência da importância da sua articulação para a fluência na leitura oral (e compressão dos demais colegas) e para a correção da escrita. Foram então propostos aos alunos dois desafios.

O primeiro desafio colocado aos alunos foi o da escuta atenta de um texto gravado, seguido da gravação de textos fazendo uso do programa *audacity* (gravação áudio) para posterior audição. Os alunos do 1.º e 2.º ano escutaram poesias de autores portugueses e os alunos do 3.º e 4.º ano escutaram um excerto de *A Menina do Mar*, de Sofia de Mello Breyner Andersen. Os textos escutados foram gravados por um locutor de rádio, que usou uma articulação muito cuidada na variedade padrão. A professora promoveu uma discussão com os alunos sobre características dos textos ouvidos, e os alunos puderam tomar consciência da necessidade de lerem com entoação, com boa articulação e pausadamente para que a mensagem do texto fosse compreendida, mas também de algumas características do dialeto minhoto bem perceptíveis, como a troca de <v> pelo ou a articulação de alguns ditongos nasais.

Os alunos gravaram a sua própria leitura dos textos escutados e essas leituras foram posteriormente analisadas pelos mesmos. Durante essa análise, um grupo de

alunos realçou as dificuldades de articulação de determinadas palavras. Neste grupo, foram notórias as dificuldades articulação de determinados sons pelos alunos que residem em meios rurais muito desfavorecidos. No outro grupo, os alunos verificaram que havia diferenças entre a forma como eles falavam e a forma de falar que tinham escutado. Conjuntamente, formanda e formador explicaram que vivemos numa determinada região que apresenta essas características e que a utilização dessas maneiras de falar não significa que não saibam falar, mas acentuaram que em Portugal existe uma língua oral padrão, mais cuidada, aquela usada pelo locutor, usada nas situações de comunicação mais sérias, por exemplo na televisão e na rádio.

Levar os alunos a reconhecer a necessidade de cuidar a linguagem oral e a, de facto, cuidar a sua dicção nas suas atividades foi uma tarefa árdua, pois foi evidente o esforço realizado pelos alunos para melhorarem as suas leituras, embora ao mesmo tempo motivadora para eles e para a professora-formanda e formadora.





No final do 2.º período, ainda na sequência desta atividade mas em sessões extratutórias, algumas turmas participaram no concurso *Conta-me uma história*, lançado pelo Ministério da Educação. As gravações estão disponíveis no site: <http://historias.dgide.min-edu.pt/>. Pudemos testemunhar grande empenho no processo de escrita (planificação, textualização e revisão) dos textos, na seleção dos leitores, na escolha do fundo sonoro, bem como na ilustração... tanto nos alunos como nos formandos (cf. Figs. 10.5. e 10.6.). Em alguns casos, foram utilizadas algumas das histórias trabalhadas nas sessões tutórias, que foram reescritas para o concurso; algumas dessas histórias foram depois adaptadas para apresentar à comunidade educativa na forma de texto dramático.

O recurso ao programa *audacity* de forma integrada foi um grande aliado no processo de ensinar e aprender a língua de forma ativa, participada, dinâmica e colaborativa, sobretudo no desenvolvimento da compreensão e da expressão oral, embora a leitura e a escrita também tivessem sido competências específicas que saíram beneficiadas. Assim, parece-nos que o recurso a esta ferramenta TIC contribui, pelo menos para nós de uma forma claramente decisiva, para tornar possíveis algumas das *metas* estabelecidas no texto do novo programa. Nas linhas orientadoras, estabelece-se que se quer preparar os alunos “escutar para aprender e construir conhecimento (s)”

(Reis et al., 2009: 29-30), e estabelecem-se os seguintes descritores de desempenho como evidência do desenvolvimento dessa competência:

Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de padrões de entoação e ritmo; memorizar e reproduzir sequências de sons, relatar o essencial de uma pequena história ouvida ou de uma ocorrência. Identificar aspectos de diferenciação e variação linguística (Reis et al., 2009: 29).

Planificação de textos
1.º ano

"Lago do Amor"

```

graph LR
    Plan[Planificação] --- pula
    Plan --- triste
    Plan --- papo
    Plan --- ramo
    Plan --- papoila
    Plan --- violeta
    Plan --- lago
    Plan --- verão
    Plan --- pata
    Plan --- rema
    Plan --- bies
    
```

Textualização
"Sapo do Amor"

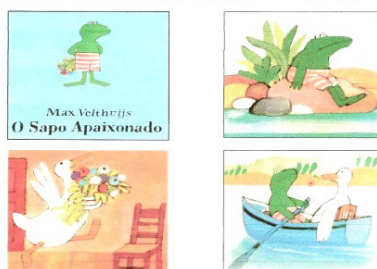
É verão. O sapo vive triste no lago.
O sapo ama a pata e a pata não sabe.
O sapo dá um ramo à pata.
A pata viu o ramo e pulou muito.
O sapo levou a pata e remou.

Texto final

É Verão e o sapo vive triste no lago.
O sapo ama a pata e ela não sabe!
O sapo dá um ramo à pata. O ramo tem
papóila, tulipa, dália e violeta.
A pata viu o ramo e pulou muito.
O sapo levou a pata e remou.
Ela ama muito o sapo!

Data: 19-02
Nome: Miguel Alves

A nossa primeira história



"O lago do Amor"

"O lago do amor"
É Verão e o sapo vive triste no lago.
O sapo ama a pata e ela não sabe.
O sapo dá um ramo à pata.
O ramo tem papóilas, tulipas, dalias e violetas.
A pata viu o ramo e pulou muito.
O sapo levou a pata e remou.
Ela ama muito o sapo!

Fig. 10.5. Planificação, textualização e revisão do texto: *O sapo apaixonado*



Fig. 10.6. Ilustração das histórias áudio <http://historias.dgidc.min-edu.pt/>

1.4. PROCESSADOR DE IMAGEM - *PAINT*

Uma formanda escreveu numa das suas reflexões, que “com o uso das TIC os alunos demonstraram bastante interesse e participaram ativamente” em todas as sessões por ela desenvolvidas. Sempre que consideraram oportuno, esta formanda e outros orientaram os seus alunos para a utilização do processador de imagem *paint*, que, sendo de fácil utilização, permite aos alunos ilustrar os textos produzidos em *word*, facilitando a articulação das aprendizagens e potenciando a ligação afetiva à atividade. O trabalho na imagem 10.7 foi construído por uma turma do segundo ano. A tutoria desenvolveu uma sessão integrada na Área de Projeto sobre a saúde, sessão essa que se estruturou em torno da discussão e levantamento de conhecimentos prévios relacionados com as regras de higiene pessoal e alimentar e da posterior construção de documentos escritos e ilustrados com imagens realizadas em *paint*.

Hábitos e regras de higiene alimentar e corporal

Utiliza o teu Magalhães para ilustrares as seguintes regras, utilizando o Paint.

<p>Tomar banho regularmente.</p> 	<p>Lavar as mãos sempre antes das refeições e após ir à casa de banho.</p> 
<p>Lavar os dentes após as refeições e antes de deitar.</p> 	<p>Beber muita água.</p> 
<p>Lavar bem os alimentos.</p> 	<p>Não devemos comer doces em excesso.</p> 

Fig. 10.7. Trabalho realizado em *paint* por uma turma do 2.º ano, relacionado com uma aula sobre a higiene, depois de construírem os respetivos textos em Word.

1.5. O BLOGUE

O blogue desempenhou um importante papel na divulgação e partilha dos trabalhos realizados no contexto PNEP e no lançamento de desafios na manutenção da interação com a comunidade. Contribuiu para desenvolver o espírito de grupo, na medida em que os alunos trabalharam para o mesmo fim: desenvolver um produto para publicar no seu blogue “integrando os textos em circuitos pedagógicos de divulgação (jornal de escola, blogues, ...)” (Reis et al., 2009: 42;71; cf. *Notas, Contextos e Recursos*), aguardando participação externa e disponibilizando-se para as críticas e comentários. A construção dos blogues implicou sensibilidade e um trabalho metódico, envolvendo todos os alunos na sua elaboração e, principalmente, na sua manutenção, transformando-o no *caderno diário* da turma, na *janela para o exterior*, abrindo a possibilidade de outras pessoas poderem ver os seus trabalhos, darem

opiniões e até participarem ativamente em algumas das tarefas em decurso. Um exemplo disso é o blogue <http://pevidemturmab.blogspot.com/>.

Numa das primeiras tutorias por nós observada, justamente dedicada à utilização das TIC, uma formanda decidiu ajudar os alunos a criar e divulgar o blogue de turma junto dos colegas, das restantes turmas da escola, das famílias e das outras escolas do agrupamento e/ou outras. A construção do texto que comunicava o endereço eletrónico e convidava à partilha, à troca de saberes e passatempos com o exterior da sua turma envolveu um conjunto de aprendizagens muito importantes, em particular a exploração das diferenças entre o correio tradicional e o e-mail e também a sua natureza de textos não literários (cf. <http://eirinha-turmae.blogspot.com>).

2. RELATO DE UMA AULA SINGULAR: A UTILIZAÇÃO DAS TIC PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EMISSÃO DE RÁDIO

Numa das tutorias por nós observadas, uma formanda *pegou* na ideia, lançada numa OT, de realização de um programa de rádio com o objetivo de trabalhar especificamente a compreensão e produção de diferentes géneros de textos (sobretudo 'orais'.

Na reflexão sobre esta atividade, a formanda refere que começou por levar para a sala um rádio:

Durante alguns dias selecionei alguns programas de rádio, preocupando-me em diversificar: ora notícias, ora músicas, ora publicidade, ora entrevistas (...) enfim, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir uma panóplia de programas. Com o passar dos dias sentia crescer neles o entusiasmo e a curiosidade, pois estavam desejosos de saber o que é que iam fazer (reflexão portefólio formanda).

A metodologia seguida por esta formanda para introduzir a realização da atividade motivou os alunos, do 2.º e 3.º anos de escolaridade para a atividade subsequente. A formanda refere que essa estratégia “um dos trunfos para o sucesso desta sessão: consegui despertar a atenção dos petizes e manter neles o interesse” (reflexão portefólio formanda).

Terminada essa primeira experiência de contacto com a emissão de rádio e de aprendizagem situada e *intuitiva* sobre a macroestrutura de uma emissão,

discutimos sobre o que era a rádio e levei os alunos a refletir em tudo o que tinham ouvido nos dias anteriores, no sentido de os levar a descobrir o que se pode fazer numa rádio. Posto isto, formamos grupos de trabalho e anunciei que nós também íamos fazer um programa de rádio. A reação dos alunos foi um misto de espanto vontade de fazer e receio de não serem capazes. Passadas as primeiras reações provocados pela surpresa, veio o fascínio e o entusiasmo pelo desafio que a proposta transmitia. Neste momento tive a consciência de que se tivesse chegado à sala de aula e anunciasse que íamos fazer um programa de rádio, metade da turma nem saberia muito bem de que é que eu estava a falar; assim todos ficaram entusiasmados e ávidos de dar voz ao programa e à *Rádio Aventura* (reflexão portefólio formanda).

Assim, iniciou-se mais uma etapa de estudo e reflexão sobre os modelos textuais orais com que os alunos tinham contactado. Houve aprendizagem explícita e trabalho colaborativo, desenvolvendo “em conjunto um estudo de como fazer uma entrevista, uma notícia e temas para publicitar” (idem). Na sua reflexão sobre esta tutoria, que acabou por se estender por mais aulas do que as oficialmente previstas para uma tutoria do PNEP, a formanda escreve ainda que se seguiu

a elaboração do texto da entrevista que seria dirigida (...) à coordenadora dos apoios educativos do agrupamento (...), a pesquisa e elaboração dos momentos noticiosos e musicais, a pesquisa e elaboração da publicidade. Este foi um trabalho desenvolvido pela turma, limitando-me a orientar a execução das ideias que iam surgindo”; “Finalmente procedemos ao alinhamento do programa e ao ensaio geral”.

O estado de espírito da turma foi o de viver a situação de *emissão de rádio* com o máximo realismo. Os alunos e a professora adaptaram o cenário e os adereços, simulando a realidade (aprendizagem situada) o melhor possível;

os alunos trouxeram de casa micros de imitação e os computadores Magalhães, que serviram para ornamentar as mesas dos jornalistas e, posteriormente, para reescrever os textos daí resultantes (reflexão portefólio formanda).

No dia da apresentação do programa,

colocámos as mesas em círculo, e distribuí os alunos por grupos; cada grupo com a sua função muito bem definida: o grupo das notícias constituído por cinco alunos; o grupo da publicidade, três alunos; o grupo dos momentos musicais, três alunos; o grupo para cantar e dançar (*Just girls*) três meninas; um aluno que vai gravando o desenrolar do programa, recorrendo a um dispositivo eletrónico (TIC) (reflexão portefólio formanda).



Fig. 10.8. Emissão da *Rádio Aventura*

Como se depreende deste relato, a realização desta atividade implicou a utilização de várias ferramentas TIC ao serviço da audição, escrita e produção oral de um manancial de textos literários e, sobretudo, não literários, aprendizagens previstas no âmbito da formação do PNEP. É importante referir que a notícia e o anúncio, construídos pelos alunos para apresentar durante a sessão aos *microfones* da *Rádio Aventura*, se basearam em factos reais e atuais que retratavam temas locais (sobre as obras da escola), regionais, nacionais e internacionais.

Foram, pois, muitas as aprendizagens linguísticas significativas e os momentos de alegria vividos por estes alunos no decorrer de toda esta atividade, testemunhados por um de nós, autores deste capítulo. A formanda escreveu que esta atividade a fez “refletir sobre a importância de inovar e diversificar, utilizando a imaginação e os instrumentos ao nosso alcance nomeadamente as TIC que nos ajudam a obter melhores resultados e de longa duração” (reflexão portefólio formanda).

Também as famílias tiveram oportunidade de perceber as vantagens da utilização das TIC no ensino da língua. “Foi muito importante sentir o envolvimento dos familiares”, escreveu a formanda, e “(...) ouvir os alunos comentarem que ouviram tal programa com o irmão ou que uma outra aluna e a irmã até faziam coreografias enquanto ouviam música na rádio; receber um Encarregado de Educação para me felicitar pela excelente iniciativa... mas acima de tudo porque me senti realizada profissionalmente consciente de que proporcionei aquilo para o qual me propus: ensinar com prazer, gerando alegria!” (reflexão portefólio formanda).

CONCLUSÃO

Apesar dos constrangimentos e limitações *materiais* existentes em muitas das nossas escolas, a formação PNEP foi muito importante para a consciencialização dos professores formandos sobre as potencialidades da utilização das TIC na renovação da pedagogia na aula de língua. Verificámos que os conhecimentos adquiridos logo na primeira OT foram aplicados (e, na verdade, expandidos) em situações ao longo de toda a formação, o que para nós indicia uma aprendizagem significativa dos professores formandos (e, naturalmente, dos seus alunos).

A integração das TIC criou novas oportunidades de aprendizagem a alunos e professores, proporcionou momentos de grande motivação e envolvimento, evidenciando o contributo para a aprendizagem integrada das diversas competências específicas (leitura, escrita, compreensão do oral, expressão oral e conhecimento explícito da língua). Para nós, o empenho demonstrado pelos formandos e alunos nas aulas PNEP foi um sinal de mudança das práticas pedagógicas e das metodologias utilizadas no ensino do português, tal como o preconizado pelas diretrizes do PNEP.

Para além dos saberes especificamente referentes à utilização das TIC nas aulas de língua, o PNEP demonstrou aos formandos a vantagem da realização do trabalho cooperativo, já que muitas das atividades e pesquisas foram realizadas em grupo, o que introduziu na sala de aula novas dinâmicas de trabalho. Outra das consequências da utilização mais sistemática e intencional das TIC nas aulas do PNEP foi a aproximação da escola à comunidade, sobretudo às famílias, que de alguma forma sentiram curiosidade de saber o que levava os seus educandos a envolverem-se com tanto entusiasmo, mesmo em horário pós-escolar..., em pesquisas, a questionarem, a serem curiosos, a quererem recolher as mais variadas informações em todo o tipo de fontes, privilegiando a internet e outras TIC ou recorrendo aos conhecimentos dos próprios pais.

Embalados pelo entusiasmo que se gerou e testemunhado na primeira pessoa por nós, formadores, alguns dos professores participantes nesta formação referiram a intenção de aprofundar os seus conhecimentos nas TIC no sentido de melhor preparar os alunos para responderem às exigências da sociedade tecnológica e da informação nas aulas pós-PNEP.

REFERÊNCIAS

- Reis, C. (Coord.), Dias, A.P., Cabral, A.T.C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M.O. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Barbeiro, L. e Ferrão, C. (s/d). *As implicações da TIC no ensino da língua 1*. DGIDC/PNEP, ms.

CAPÍTULO 11

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS NO CONTEXTO DO PNEP: ALGUMAS EVIDÊNCIAS DE CONCEÇÕES E DE PRÁTICAS PROFISSIONAIS RENOVADAS

Íris Susana Pires Pereira

(Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação - Universidade do Minho)

Maria Fernandes Ferreira

(Agrupamento de Escolas de Moure)

INTRODUÇÃO

No Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), a componente *avaliação das aprendizagens* adquiriu um lugar de destaque. No Despacho n.º 546/2007, que oficialmente criou o PNEP e que foi publicado no *Diário da República*, 2.ª série - N.º 8, 11 de janeiro de 2007, a valorização da avaliação é bem clara num dos três princípios estruturadores desta formação: "A formação dos professores é regulada por *processos de avaliação das aprendizagens dos alunos*, ao nível individual, da classe e da escola" (p. 899, *itálico nosso*).

Contudo, já no documento interno que primeiramente tinha configurado o PNEP, dirigido pela Coordenação Nacional aos núcleos regionais sedeados nas instituições de ensino superior, em outubro de 2006, se podia ler que, guiado por aquele mesmo princípio, o PNEP pretendia "incentivar na sala de aula e na escola/agrupamento a prática da *regulação da qualidade das aprendizagens dos*

alunos" (p. 2, itálico nosso). A importância que foi atribuída à avaliação no contexto do PNEP é ainda evidente na formulação dos compromissos para cada estrutura participante, discriminados nesse mesmo documento. Assim, ficou estabelecido que um dos compromissos para cada escola básica/agrupamento participante seria o de, "[e]m colaboração com a Comissão Nacional de Acompanhamento e com a coordenação do núcleo regional de formação, estabelecer *metas e formas de avaliação de progresso dos níveis de desempenho da língua escrita dos alunos*" (p. 5, itálico nosso); que um dos compromissos de cada professor-formando seria o de "[d]esenvolver um *processo de monitorização das aprendizagens das crianças*, através da avaliação individual e colectiva da turma" (idem); e, ainda, que um dos compromissos do núcleo regional da formação seria o de "[d]esenvolver *materiais pedagógicos e de avaliação da aprendizagem da língua no 1.º ciclo do ensino básico e partilhá-los entre formadores e escolas*" (idem).

Neste contexto, no núcleo do PNEP da Universidade do Minho (UM) decidimos que o assunto *avaliação das aprendizagens linguísticas* seria alvo de um trabalho específico, que veio a constituir-se como a *última* das doze Oficinas Temáticas (OT) da formação junto dos formandos.

Quisemos desde logo deixar bem claro aos professores-formandos que o assunto a tratar nessa sessão não era novo. Ao longo de toda a formação, a avaliação das aprendizagens dos alunos tinha sido inevitavelmente prevista para todas as sessões tutoriais, tal como pode verificar-se no guião de planificação usado desde o início da formação e apresentado na parte I do volume 1. Por outro lado, a avaliação das aprendizagens linguísticas foi sendo motivo de discussão ao longo da formação de uma forma mais ou menos explícita à medida que fomos progredindo na exploração dos conteúdos a ensinar na aula de língua. Por exemplo, a discussão do conceito de literacia emergente, logo na 2.ª OT, motivou, entre formadores e formandos, o imediato reconhecimento da necessidade de rever o processo de avaliação diagnóstica dos conhecimentos dos alunos do 1.º ano (cf. capítulos 2 e 5); aquando da primeira aproximação à linguagem especializada das narrativas, alguns formandos usaram esse saber para analisar mais aprofundadamente a capacidade narrativa dos alunos (cf. capítulo 7 deste volume). Por outro lado, noções como *autocontrolo* e *automonitorização* foram uma presença frequente no âmbito da discussão de todas as

temáticas. O objetivo da OT dedicada especificamente à avaliação das aprendizagens linguísticas foi, assim, o de ajudar os professores-formadores e professores-formandos a sistematizar ideias acerca desse processo, e consideramos que foi realizada no momento mais oportuno, dado que essa sistematização foi totalmente condicionada pelo entendimento do processo de ensino e aprendizagem da língua que tinha sido construído ao longo da formação.

É por uma ordem de ideias semelhante que este é o último capítulo deste livro. Começaremos por fazer breves comentários ao modelo de avaliação das aprendizagens linguísticas assumido e levado ao terreno da formação pelo núcleo do PNEP da Universidade do Minho. Apresentamos, depois, algumas evidências da renovação de conceções e de práticas da avaliação das aprendizagens linguísticas de professores envolvidos na formação, sistematizando algumas reflexões de formandos e formadores.

1. O MODELO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS ASSUMIDO PELO NÚCLEO DO PNEP NA UM

O entendimento do processo de avaliação das aprendizagens linguísticas que assumimos na formação, sistematizado no ponto 5 da parte II do volume 1, vai muito além do que é o entendimento comum sobre a avaliação (Fernandes, 2007). Em nosso entender, isso resultou, em primeira instância, do facto de esse entendimento estar totalmente articulado com (isto é, de emergir de) a conceção pedagógico-didática que trabalhamos para a área curricular da língua, de ser um entendimento consentâneo com o âmago do processo de ensino e aprendizagem dessas competências.

As linhas centrais desse modelo constituíram o conteúdo da OT realizada nas escolas: *o que é a avaliação das aprendizagens linguísticas, o quê, para quê e como avaliar*. Contemplando a realização da avaliação destinada a classificar os alunos (que foi caracterizada como uma *avaliação não situada no contexto de aprendizagem* e, sobretudo, *exterior ao sujeito que aprende*), esse modelo abre no entanto amplo caminho à materialização do conceito de *avaliação formativa alternativa* (Fernandes, 2005, 2007) das aprendizagens referentes aos conteúdos de tipo declarativo, procedimental e atitudinal que constituem o saber a desenvolver na aula de língua.

Aquando da conceção dessa OT, tentámos transmitir aos nossos formandos a centralidade da avaliação *situada no contexto de aprendizagem, interior e exterior ao sujeito que aprende* no 1.º ciclo do ensino básico. Mais concretamente, procurámos fazer chegar a ideia de que o procedimento de avaliação situada no contexto da realização das aprendizagens abre caminho, tal como defende aquele autor, à recolha de dados em contextos autênticos e diversos, dados esses que permitem (ao professor e, progressivamente, aos alunos) análises essencialmente qualitativas dos desempenhos dos alunos. São essas análises que sustentam a tomada de decisões (pelo professor (*exterior*) e, progressivamente, pelos alunos (*interior*) destinadas melhorar/regular as aprendizagens de uma forma *deliberada, sistemática, imediatamente significativa* (através do *feedback*) e *cada vez mais participada e autorregulada*. Não sendo uma avaliação para classificar ou colocar rótulos, destina-se, acima de tudo, a ajudar os alunos a aprender a tomar consciência das capacidades reais e a melhorar os seus desempenhos individuais, a promover o desenvolvimento das "competências metacognitivas (...), das suas competências de auto-avaliação e também de autocontrolo" e a "ajustar o ensino " (Fernandes, 2005:68).

Nas suas dimensões *situada no contexto de aprendizagem, interior e exterior ao sujeito que aprende*, o modelo de avaliação das aprendizagens linguísticas aqui sistematizado e que se fez chegar aos formandos materializa muitos dos princípios assumidos no Despacho Normativo que atualmente regula a avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico (Ministério da Educação, Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro), de que destacamos:

- "A avaliação é um elemento integrante no processo de ensino e de aprendizagem" (Ponto 2);
- "Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas através da utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem" (Princípios; Ponto 6 a));
- "Primazia da avaliação formativa, com a valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa" (Princípios; Ponto 6 c));
- "Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação" (Princípios; Ponto 6 f))

- O facto de "a compreensão e a expressão em língua portuguesa" constituírem " objecto de avaliação em todas as áreas curriculares e disciplinas" (Objecto; Ponto 5)

Por fim, queremos destacar que no documento emanado pela Coordenação Nacional do PNEP em 2006, a que fizemos referência no início deste capítulo, a *avaliação* surge como um dos conteúdos nos domínios de aprendizagem (embora só na leitura e na escrita). Assumiu-se aí que a atualização científica e metodológica dos professores sobre o processo avaliativo teria "como alicerce a divulgação de materiais de formação (brochuras temáticas), materiais pedagógicos e de avaliação" (p. 7).

A Coordenação Nacional apenas publicou um texto de apoio sobre *avaliação*, mais especificamente sobre *avaliação da leitura* (Viana, 2009). Está concebido para ajudar o professor a verificar e medir com rigor e precisão a realização (ou não) de procedimentos implicados na construção de significado pela leitura (cf. parte II, volume 1), para assim identificar dificuldades que têm de ser remediadas, não deixando portanto de ter uma intenção formativa.

Todavia, em nosso entender, por muito relevante que esse entendimento seja para o professor (*que, de facto, foi*, como verificaremos abaixo, sobretudo na medida em que ajudou os professores a relacionar o objeto de avaliação com os conteúdos explicitamente ensinados (processos mentais de leitura (cf. capítulo 4 deste volume)), em nosso entender este documento configura uma única forma possível de avaliação, de tipo *não situado no processo de aprendizagem e exterior ao sujeito que aprende*, constituindo-se, por isso, como uma forma redutora de avaliação da competência linguística (já que assim se recolhem dados *desempenho a desempenho*) e artificial (porque se realiza de um modo descontextualizado do processo de aprendizagem e de mobilização real dos saberes construídos). Acresce que essa forma de avaliação não tem qualquer margem de participação dos alunos por ser totalmente controlada pelo professor. O modelo de avaliação que desenvolvemos no núcleo da UM parece, portanto, mais abrangente porque, potenciando a realização desta forma de avaliação das aprendizagens linguísticas, foi bastante além desse entendimento, à procura de formas mais completas de "avaliação de competências, ou da avaliação de saberes em utilização" (Fernandes, 2005:16)⁵.

⁵ Para uma uma revisão do modelo, por favor consultar ponto 5, parte II, volume 1.

2. ALGUMAS EVIDÊNCIAS DE RENOVAÇÃO DOS SABERES PRÁTICOS DOS PROFESSORES SOBRE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS

Sabemos que o assunto *avaliação das aprendizagens linguísticas* é do interesse dos professores. Sabemos, também, que todo o potencial pedagógico encerrado nesta formação e, nesta OT em particular, dificilmente poderia ter sido sistematicamente explorado nas tutórias correspondentes porque estávamos na reta final da formação. Contudo, os formandos não deixaram de tentar experimentar algumas das ideias aí sugeridas.

Consideramos relevante dar aqui a conhecer algumas dessas situações práticas e reflexões delas decorrentes. Trata-se, em qualquer dos casos, de evidências que mostram caminhos percorridos e alguma mudança de concepções acerca do processo de avaliação das aprendizagens linguísticas, mas que também deixam perceber caminhos por percorrer a este nível. Ao dá-las a conhecer, pretendemos contribuir para a emergência de (ou para a continuação das) reflexões acerca do processo de avaliação das aprendizagens no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da língua entre os principais destinatários deste livro.

2.1. AVALIAÇÃO SITUADA EXTERIOR E INTERIOR: PRIMEIRA TENTATIVA DA GESTÃO DA REALIZAÇÃO DE UM PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS PELOS ALUNOS

No final da formação e como ilustração de concepções e práticas de ensino da língua transformadas pelo PNEP, uma formanda incluiu no seu portefólio um relato, ilustrado e reflexivo, do processo de construção de um *portefólio de aprendizagens com (e pel)os seus alunos*. Com efeito, as potencialidades da construção do portefólio como instrumento de avaliação formativa (cf. ponto 5, parte II do volume 1) já tinham sido discutidas no âmbito de uma outra sessão de formação bastante anterior à dedicada à avaliação, em que se tinha tratado especificamente a linguagem especializada como objeto de aprendizagem da aula de língua. Nessa sessão, sugeriu-se a construção de um portefólio de aprendizagens como estratégia de ensino (situado, explícito e transformado) das dimensões especializadas da linguagem da escola e, nesse contexto, de avaliação (também situada) das aprendizagens realizadas.

O relato reflexivo desta professora é muito esclarecedor sobre o impacto que esta estratégia teve nas práticas de avaliação das aprendizagens linguísticas dos seus alunos, quer na configuração de formas de *avaliação situada exterior*, realizada pelo professor, quer, sobretudo e em particular, no início da configuração de formas de *avaliação situada interior*, realizada pelos próprios alunos, ao longo do processo de construção do portefólio.

No seu relato, a professora começa por afirmar genericamente que a estratégia de construção do portefólio “foi positiva pois abriu novos caminhos, proporcionou práticas educativas dinâmicas e os alunos descobriram os conceitos e conteúdos da língua portuguesa de uma forma mais lúdica e prática” (reflexão portefólio formanda).

Refere que a realização do portefólio teve várias finalidades: “a organização, motivação para o enriquecimento do conhecimentos [dos alunos], metodologia, criatividade, reflexão, facilitar o processo de avaliação, etc.”, assim como a reunião de “uma coleção dos trabalhos realizados mais representativos” (idem), que a formanda afirma querer continuar a preparar e terminar no ano letivo seguinte para que os alunos possam “apreciar a evolução das próprias aprendizagens bem como o aperfeiçoamento da apresentação e organização das mesmas” (idem).

Professora e alunos pesquisaram sobre vários tipos de portefólios, e, embora não tivessem encontrado exemplos específicos para o seu nível de escolaridade, a formanda considera que os *modelos* encontrados foram suficientes para que os alunos pudessem compreender o significado daquilo que era pretendido.

Explica que o trabalho de organização do portefólio foi, de raiz, realizado com os alunos:

Primeiro definiram-se as partes que constituiriam o portefólio. Dividiu-se em 3 partes: a prosa, a poesia, a banda desenhada. Definiram-se [também] os trabalhos que fariam parte das mesmas e, à medida que iam sendo concluídas, arquivavam-se conforme a sua ordem. Criou-se um índice e cada aluno imaginou a sua capa (idem).



Fig. 11.1. Capa do portefólio

Para esta professora, este processo de reflexão metatextual, necessário à organização dos textos, foi já uma aprendizagem muito relevante: “estimulou uma reflexão crítica no professor, pela organização do portefólio, e nos alunos, pela forma como devem organizar os seus temas para a construção do mesmo” (idem).

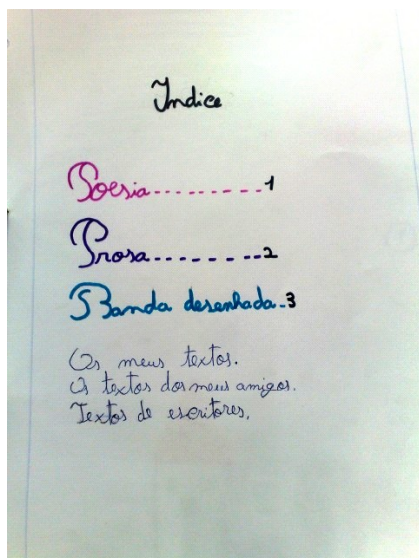


Fig. 11.2. Índice do portefólio

Apesar de a apresentação da tarefa de construção do portfólio ter coincidido com o início da formação e de a ideia inicial ser a de fazer o registo das atividades realizadas na aula de língua portuguesa, refere que a escrita de textos se alargou a outros âmbitos curriculares “à medida que trabalhávamos os temas e desenvolvíamos outros projetos de pesquisa, como atividades com o Parque Natural do Alvão bem como outras do PAA” (idem). Dito de outro modo, a construção do portfólio (e do processo avaliativo a ele associado, como veremos abaixo) foi feita de uma forma *situada* na construção das aprendizagens curriculares, por sua vez todas realizadas através da leitura e construção de textos *especializados* (cf. Fig. 11.3-a. 11.3-b).

É no contexto de utilização da linguagem especializada para a construção de diferentes textos necessários para a consecução de variadas atividades escolares que a professora situa a realização da avaliação do processo de aprendizagem, bem assim como o papel ativo das crianças na realização dessa avaliação.

Refere que a realização dos textos do portfólio passou pelas “três formas habituais de avaliação”: autorregulação (*avaliação interior* ao sujeito que aprende), avaliação pelo professor e heteroavaliação (*avaliação exterior* ao sujeito que aprende), com referência ao efeito dessa dinâmica de regulação na aprendizagem dos alunos e na realização da própria avaliação:

O processo avaliativo desenvolveu-se à medida que se realizavam tarefas. A autoavaliação e a intercomunicação (comigo e com os colegas) fê-los perceber o quão perceptível seria o seu trabalho tanto pela apresentação como pela percepção individual do mesmo. A avaliação tornou-se muito mais fácil porque, à medida que se concluíam as atividades, os próprios alunos se autoavaliavam e procuravam fazer uma correção antes do professor (reflexão portfólio formanda).

É igualmente interessante perceber que, terminada a construção do portfólio, o produto obtido continuou a ser objeto de reflexão pelos alunos, que “analisaram, refletiram, trocaram ideias, discutiram o que poderiam melhorar, ou outra forma de o apresentar, avaliaram e elegeram o melhor” (idem).



Fig. 11.3-a. Alguns textos do portefólio de aprendizagens

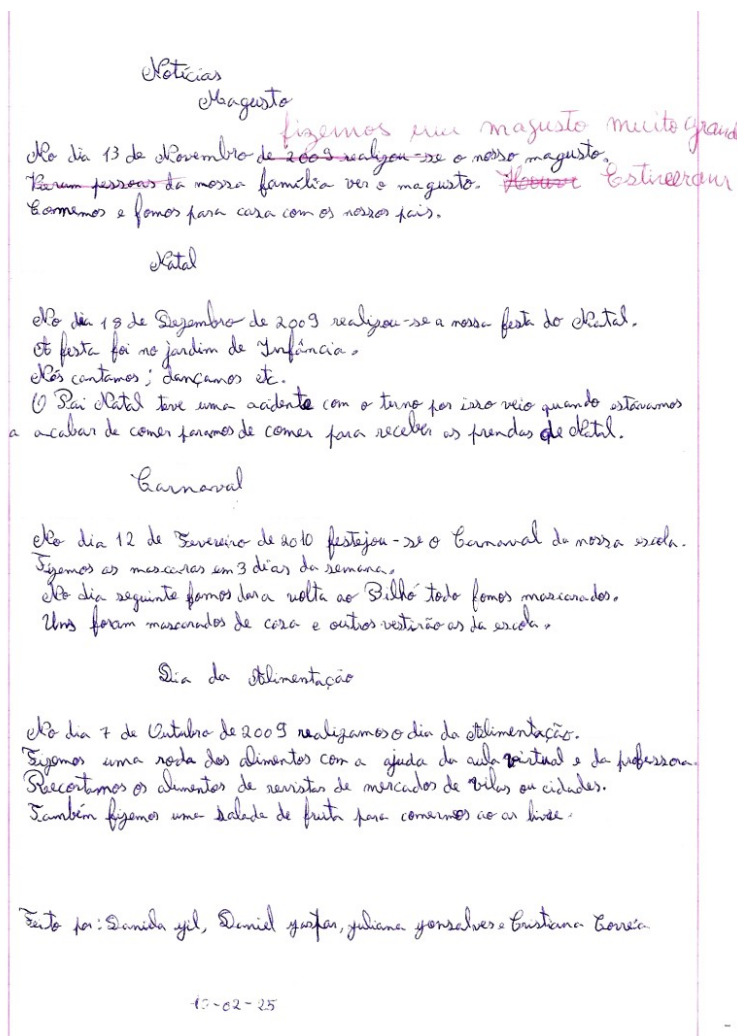


Fig. 11.3-b. Alguns textos do portefólio de aprendizagens

A vivência desta primeira experiência de construção de um portefólio de aprendizagens linguísticas parece ter tido algum impacto profissional nesta professora. Reconhece-lhe valor enquanto estratégia de envolvimento dos alunos nas aprendizagens:

A forma como os alunos se sentiam motivados na aprendizagem, a forma como se sentiam quando se elogiava o trabalho e a alegria sentida na realização das atividades revelaram quão foi importante a realização desta experiência (idem).

A formanda afirma ter compreendido que “o portefólio deveria ser encarado por mim como algo que permitia o crescimento pessoal numa vertente de procura de conhecimentos que ampliem o meu saber” (idem). Admite que pôde

concluir que o portefólio constitui uma estratégia de desenvolvimento de competências reflexivas dos alunos, com destaque para a autorregulação, inferindo-se que pode favorecer um papel ativo na construção da própria aprendizagem (idem),

mas constatou que, para que os alunos atinjam essa meta, é necessária uma atuação (e avaliação) docente constantes. Nessa medida, a sua reflexão aponta para a perceção de que o processo de construção de um portefólio de aprendizagens deve ser um contexto de configuração *de situações de avaliação formativa alternativa*:

Por outro lado, a experiência revela que o uso do portefólio implica um ensino reflexivo, exigindo e promovendo competências de supervisão da prática pedagógica numa abordagem negociada e participada, próxima dos alunos e portanto sensível aos seus interesses e necessidades (idem).

Consideramos, pois, que se tratou de uma experiência muito interessante de experimentação da estratégia pedagógica de construção do portefólio e, nesse âmbito, da realização de formas conscientes de avaliação situada, quer exterior quer interior ao sujeito que aprende. Gostaríamos de deixar aqui algumas sugestões que, em nosso entender, poderão vir a enriquecer experiências semelhantes.

Havendo embora evidências (produtos) do processo evolutivo nos alunos, uma dimensão muito importante neste processo que acabou por não ficar visível no portefólio dos alunos foi a da *identificação concreta e do registo e das mudanças efetivamente operadas nos textos* que os alunos foram fazendo.

Quer dizer, é evidente, por tudo aquilo que a professora refere, que os alunos realizaram operações de autorregulação sobre os seus textos, mas talvez tivesse sido interessante e importante ajudar os próprios alunos a começar a identificar e a registar o que estavam a melhorar no sentido de assim irem desenvolvendo uma capacidade de automonitorização mais consciente da aprendizagens e de ficarem com registo da evolução efetivamente conseguida. Os alunos registam comentários sobre os textos, mas apenas de teor essencialmente *afetivo (gostei mais, gostei menos)*.

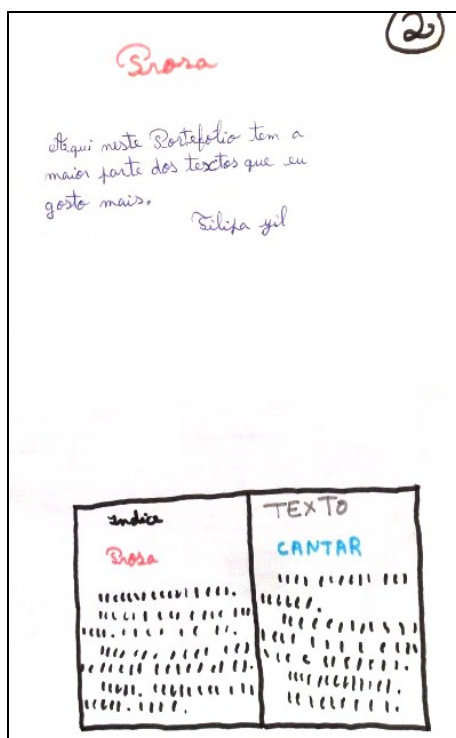


Fig 11.5. Registo da voz do autor do portefólio

Não sendo comentários secundários (muito pelo contrário: não podemos ignorar que se trata de crianças e de que estão a iniciar um processo de aprendizagem sobre o qual devem ser incitadas a manifestar as suas opiniões e sentimentos!), o que estamos aqui a querer sugerir é que outros caminhos autoavaliativos *podem* entretanto ser iniciados além deste, de teor mais racional e objetivo e relativos a *o que, de facto, aprendi a fazer melhor ao (re)escrever esta notícia, este poema, este relatório, etc, etc*. Acreditamos que, desse modo, a construção do portefólio será mais do que uma coletânea de textos, para passar a ser registo de aprendizagens. Esse outro sentido apreciativo *mais objetivo* está necessariamente associado a (e relacionado com) os conteúdos que vão sendo alvo ensino explícito e que devem gradualmente passar a servir de referência (que nos parece crucial) para os próprios alunos nesse processo autoavaliativo, mostrando que são capazes de identificar aprendizagens e de gerir dificuldades, enfim de desenvolver a sua capacidade de monitorizar esse processo.

Muito ligada àquilo que acabámos de referir é a sugestão de sustentar todo este trabalho na utilização de recursos que facilitem a explicitação, junto dos alunos, das dimensões textuais a aprender a propósito de cada género textual que se destina a integrar o portefólio. Na verdade, a formanda que desenvolveu a experiência afirma que utilizou várias vezes textos modelo com o objetivo de

facilitar a compreensão, o enriquecimento da linguagem textual, que a partir de outros textos eles conseguissem adaptar, suprimir, uma vez que parte deles foram construídos através de notícias de jornal, pesquisas sobre alguns temas e recolhas junto da comunidade (contos, adivinhas, provérbios, lengalengas, etc.) (reflexão portefólio formanda).

E com isto retomamos a referência a uma das OTs da formação, momento em que se sugeriu que a construção de um portefólio de aprendizagens estivesse aliada a um centro de recursos, constituído por uma base de dados de textos orais e escritos *exemplares*, onde os alunos pudessem identificar bons modelos de textos que têm de aprender, cujas características pudessem ser alvo de ensino explícito por parte do professor e aplicação, pelos alunos, no desenvolvimento da capacidade de escrita (ou produção oral) desses mesmos textos, a registar no seu portefólio.

Por fim, deixamos o desafio, também lançado aquando dessa mesma OT, de que a elaboração do portefólio possa passar a ser assumido como fonte de dados para realizar a avaliação certificativa, portanto em alternativa à constituída pelas fichas mensais e trimestrais.

2.2. AVALIAÇÃO SITUADA EXTERIOR: A INTERAÇÃO REGULADORA

Uma das noções fundamentais no entendimento do conceito de *avaliação formativa alternativa* é a de feedback. Ficou dito na parte II do volume 1 que a construção de uma interação reguladora se constitui como o procedimento mais importante em sala de aula, pois a maior parte das aprendizagens constrói-se e melhora-se nas avaliações feitas *in loco* e no momento das aprendizagens através do diálogo que professores e alunos mantêm entre si.

No âmbito da sessão de formação sobre avaliação das aprendizagens linguísticas, muito pouco pode ser efetivamente feito para consciencializar os professores da importância da interação como suporte da avaliação formativa

alternativa e para aprofundar a sua reflexão sobre esse procedimento. Este é um aspeto que necessita de mais reflexão por parte dos professores, dado que, por exemplo, em muitas planificações dos formandos se verificou a limitação à indicação de que a *avaliação* se faria através da observação e/ou da análise das respostas às perguntas do professor, assim *denunciando* uma postura passiva e intransitiva (a roçar a avaliação meramente classificativa) do professor nessa interação: quer dizer, muitas vezes os professores revelam ter uma ideia de que a interação não é para avaliar prospectivamente, não é para melhorar, para servir a aprendizagem... é só para verificar.

Parece-nos, por isso, interessante partilhar o registo da reflexão de uma formanda em que refere especificamente a consciência da importância da realização desses movimentos interativos *in loco* que desenvolveu durante a aula em que os alunos construíram conhecimento explícito sobre o imperativo (cf. capítulo 9). Verificando que os alunos estavam a ponderar optar por mais do que uma opção numa das questões, a professora interveio e iniciou uma verdadeira interação reguladora da construção das aprendizagens dos alunos. Nesse capítulo, essa interação foi transcrita para ilustrar o papel do professor como mediador das aprendizagens culturais a realizar em contexto escolar; neste, recuperamos a sua reflexão, onde deixa entender a tomada de consciência de que o feedback construtivo é uma parte essencial dessa mediação:

Os alunos, no exercício 2.7, tiveram muitas dificuldades em conjugar o verbo *andar*, no imperativo, por o associarem ao presente do indicativo; em perceberem que o modo imperativo se usa só na segunda pessoa do singular/plural. Como tal, tive que assumir uma postura de mediação, levando os alunos a refletirem sobre a língua, a partilharam os seus conhecimentos. Através de pequenas dicas, na interação onde também fui uma interveniente no seio do grupo, levei os alunos a avançar, a descobrir, pela reflexão sobre a língua.

Esta estratégia pedagógica, promover a reflexão mediando a interação no grupo, foi para mim um referencial, no conhecimento explícito da língua, (...) uma novidade. O desafio foi para os alunos mas também para mim (reflexão portefólio formanda).

2.3. AVALIAÇÃO NÃO SITUADA E EXTERIOR DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS: EVIDÊNCIAS DE NOVAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE LEITURA E DE ESCRITA DE TEXTO

O impacto mais evidente da realização da OT sobre a avaliação das aprendizagens linguísticas recaiu nas conceções sobre e práticas de avaliação não situada exterior (realizada pelo professor), sobretudo ao nível da leitura e da escrita de texto.

Como acima referido, o único material prático de suporte sobre avaliação publicado pela Coordenação do PNEP foi uma brochura sobre a avaliação dos processos de leitura. No núcleo da UM, esses processos tinham sido alvo de uma outra sessão temática (ensino de processos de leitura; cf. capítulo 4), tendo, por isso, sido muito positivo para os formandos reconhecer agora que o que tinha sido ensinado se deveria e podia avaliar. E encontrámos nas reflexões de formandos e formadores referência explícita à constatação, como fruto dessa OT, da necessidade de (re)construir o tradicional processo de avaliação de uma forma intencional e meticulosa. Uma formadora escreveu, no seu portefólio:

Os formandos mostraram-se interessados na temática abordada, sentiram a necessidade de refletirem em reunião de Conselho de Ano sobre a construção das fichas formativas e sumativas. Prevaleceu a consciência de que é preciso melhorar na construção fichas de avaliação trimestral que são realizadas para todo o agrupamento. Refletiram que todo o conhecimento adquirido pelo PNEP os iria ajudar a na construção das fichas de avaliação, principalmente o que aprenderam sobre os processos básicos de compreensão, permitindo uma avaliação consciente (reflexão portefólio formadora).

E encontrámos, nas reflexões que os formandos realizaram nas sessões tutoriais correspondentes a esta oficina, exemplos de mobilização efetiva desses conhecimentos explicitamente ensinados (num outro momento temporal anterior) na construção intencional de instrumentos de avaliação e nas análises dos dados recolhidos, de facto exemplificando como a *avaliação das aprendizagens linguísticas* é uma componente do processo de ensino e aprendizagem da língua, constituindo, com estes dois componentes, um "ciclo articulado e coerente" (Fernandes, 2005:77)

Na planificação de uma dessas aulas, uma formanda refere explicitamente que o objetivo foi o de melhorar os níveis de compreensão de leitura, promover a autorregulação das aprendizagens assim como promover da interdisciplinaridade pela

transversalidade da linguagem no 1.º CEB. A professora recorreu a um problema de matemática para avaliar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos no âmbito do reconhecimento de palavras (cf. capítulo 2) e de construção de significado (cf. capítulo 4). Vale a pena transcrever excertos da sua reflexão, que mostram claramente como esta professora integrou na sua prática de avaliação esses conteúdos que tinham sido âmbito de ensino explícito ao longo da formação. Na sua reflexão, deixa-nos perceber o cuidado que colocou na realização da atividade, cuidado esse fruto de uma intencionalidade para ela muito clara:

No processo de reconhecimento de palavras, analisei os processos léxicos. Pretendia-se que os alunos reconhecessem, com rapidez e precisão, as palavras escritas bem como a pontuação (expressividade). Como instrumentos utilizei a gravação, a grelha de auto e heteroavaliação e o registo de observação da leitura. Para avaliar a fluência leitora, apliquei o método fonomímico da dra. Paula Teles. Este consiste em multiplicar o número de palavras lidas pelo tempo em que se leu e dividir por sessenta. A média de número de palavras lidas por minuto para os alunos do 3.º ano é, segundo a autora, de cento e dez. Os alunos fizeram uma primeira leitura, que foi gravada, tendo os alunos realizado o cálculo da velocidade leitora. Realizou-se, depois, a leitura modelar feita pela professora e uma primeira interpretação do texto. Procedeu-se à audição das gravações sendo realizada a auto e heteroavaliação que foi registada em grelha própria. Os alunos identificaram as incorreções tendo-se desenvolvido, no quadro, um trabalho específico sobre a palavra, procedendo à sua sinonímia, à divisão silábica e ao trabalho dos valores presentes na mesma. Foi feita uma nova leitura pelos alunos, gravada, novamente escutada, analisada e autoavaliada. (...) A audição da gravação das leituras e sua comparação, permitiu constatar que a maioria dos alunos leu com mais correção e fluência na terceira leitura, utilizando mais a via direta (reflexão portefólio formanda).

PNEP

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE LEITURA

1.ª leitura
Nome: João Manuel **Tempo:** 23" **VL(*)** 46
 À ☒ porta ☒ da ☒ livraria ☒ a ☒ Joana ☒ aproximou-se ☒ da ☒ irmã ☒ e ☒
 disse-lhe ☒ que ☒ tinha ☒ comprado ☒ um ☒ livro ☒ por ☒ nove ☒ euros ☒ e ☒
 um ☒ caderno ☒ por ☒ metade ☒ do ☒ preço ☒ do ☒ livro ☒

3.ª leitura
Tempo: 17" **VL** 88
 À ☒ porta ☒ da ☒ livraria ☒ a ☒ Joana ☒ aproximou-se ☒ da ☒ irmã ☒ e ☒
 disse-lhe ☒ que ☒ tinha ☒ comprado ☒ um ☒ livro ☒ por ☒ nove ☒ euros ☒ e ☒
 um ☒ caderno ☒ por ☒ metade ☒ do ☒ preço ☒ do ☒ livro ☒

Nome: Ana Catarina **Tempo:** 17" **VL** 84
1.ª leitura
 A ☒ Bruna ☒ respondeu-lhe ☒
 - Então ☒ não ☒ gastaste ☒ as ☒ três ☒ notas ☒ de ☒ cinco ☒ euros ☒ e ☒
☒ te ☒ dei ☒ quanto ☒ recebeste ☒ de ☒ troco? ☒

3.ª leitura
Tempo: 16" **VL** 105
 A ☒ Bruna ☒ respondeu-lhe ☒
 - Então ☒ não ☒ gastaste ☒ as ☒ três ☒ notas ☒ de ☒ cinco ☒ euros ☒ e ☒
☒ te ☒ dei ☒ quanto ☒ recebeste ☒ de ☒ troco? ☒

Nome: Miguel **Tempo:** 10" **VL** 108
1.ª leitura
 - Acho ☒ que ☒ só ☒ chega ☒ para ☒ comprar ☒ dois ☒
 bolos! ☒ Vamos ☒ comprá-los? ☒
 E ☒ dirigiram-se ☒ para ☒ um ☒ estabelecimento ☒ comercial ☒ próximo ☒

3.ª leitura
Tempo: 9" **VL** 108
 - Acho ☒ que ☒ só ☒ chega ☒ para ☒ comprar ☒ dois ☒
 bolos! ☒ Vamos ☒ comprá-los? ☒
 E ☒ dirigiram-se ☒ para ☒ um ☒ estabelecimento ☒ comercial ☒ próximo ☒

✓ - Correcto X - incorrecto 0 - omissão ! - não respeita a pontuação
 (*) VL - Velocidade Leitora, Paula Teles (média desejável para 3.º ano - 110)

Fig. 11.6. Registo de observação da correção e velocidade da leitura

No entanto, o uso desta via de processamento da palavra escrita deu origem a algumas incorreções por uso da oralidade corrente. É disso exemplo “atão” em vez de “então”, “racebeste” em vez de “recebeste”, “respondeu-le” em vez de “respondeu-lhe”, “gastastes” em vez de “gastaste”, “cumprar” em vez de “comprar”, entre outros.

Relativamente à velocidade leitora, a maioria dos alunos (nove) continuam abaixo da média pretendida. No entanto, cinco alunos, leram demasiado rápido. A autoavaliação permitiu que os alunos verificassem que essa rapidez punha em causa a expressividade e, logo, a compreensão do texto. Aliás, um número

significativo de alunos (dez) continuaram a demonstrar algumas dificuldades ao nível da pontuação e expressividade, demonstrando necessidade de continuar a desenvolver um trabalho de consolidação dessa aprendizagem (reflexão portefólio formanda).

Depois disso, “procedeu-se à avaliação do processo de construção de significado, sendo analisados os microprocessos e os processos de integração” (idem). Uma das principais conclusões que retirou desta atividade foi a referente à necessidade de

continuar a desenvolver um trabalho explícito relativamente aos processos de integração e continuar a dinamizar o contacto com textos escritos em que as estruturas linguísticas utilizadas são mais ricas e diversificadas de forma a ajudar os alunos a ultrapassar estas dificuldades (reflexão portefólio formanda).

O seguinte exemplo mostra também como uma outra formanda tentou inclusivamente ir mais além do modelo de avaliação de leitura fornecido na brochura do PNEP ao aplicar essa *filosofia e o modelo de avaliação* na construção de uma situação de avaliação de escrita de texto. Também neste caso, esta formanda relacionou a realização desta atividade com todo o processo de ensino explícito que tinha sido antes realizado no âmbito da formação:

Faz todo o sentido realizar esta atividade, na medida em que se está a terminar um ano escolar, um ciclo de aprendizagem e também porque, ao longo do ano, foram desenvolvidas atividades diferenciadas e diversificadas que promoveram o desenvolvimento explícito da leitura e da escrita (planificação da aula).

Os alunos responderam a um questionário sobre um texto com diferentes tipos de perguntas e fizeram o seu reconto escrito. É novamente muito interessante verificar como a professora mobiliza o saber adquirido nessas outras sessões de formação para analisar detalhadamente os dados que recolheu, relacionando os resultados positivos com o seu esforço de ensino explícito (“constantes chamadas de atenção”) e perspetivando a necessidade de trabalho futuro ao nível da textualização:

No que diz respeito aos macroprocessos envolvidos (compreensão das estruturas textuais), (...) verificando-se dificuldades na 1ª e 2ª questão, na maioria dos alunos (...). Na 1ª e 2ª questão, apenas 4 alunos tiveram a cotação máxima. Nenhum dos alunos conseguiu responder à questão nº 16, a qual se refere à ideia/mensagem que o texto nos transmite. Em relação aos elementos estruturadores da narrativa (questão nº 15/sequências de frases), 6 alunos erraram esta questão. (...) Em relação à escolha de outro título para o texto, apenas foram considerados como sugestivos 9 títulos dados pelos alunos.

(...) Em relação aos processos integrativos (...) (compreender referências: anáforas) a maioria dos alunos não demonstrou dificuldades (apenas 3 alunos erraram nessas questões). Em relação às inferências (questão nº 17), dos 20 alunos, apenas 4 alunos erraram a questão.

Nos processos elaborativos, todos os alunos manifestaram a sua preferência afetivamente, mobilizando argumentação consistente.

Após a correção e análise dos resultados, pode-se dizer que se verificaram progressos nos resultados destes alunos nos vários tipos de perguntas (...). Pode-se dizer que, os resultados positivos demonstrados muito se devem (...) às constantes chamadas de atenção aquando a realização de leituras e correção de atividades relacionadas com estes aspetos.

Pode-se dizer que, as maiores dificuldades dos alunos se verificam ao nível da expressão escrita, e, mais propriamente, ao nível do reconto efetuado pelos alunos. Pode-se assim dizer que, a fase da textualização deveria ter sido mais trabalhada para permitir a utilização de conectores e anáforas. Deste modo a estrutura e a coesão do texto estariam muito mais conseguidas (reflexão portefólio formanda).

CONCLUSÃO

Numa das reflexões sobre esta sessão, uma destas formandas mencionou que o tema desta OT12 (avaliação) foi bastante esclarecedor, pois permitiu-me melhorar os meus conhecimentos acerca da avaliação e das diferentes aceções da palavra avaliar, o que avaliar, como avaliar e para quê avaliar, e mais propriamente tomar consciência da finalidade da avaliação formativa, e que se distancia, muitas vezes, do papel que ela assume no nosso quotidiano escolar (reflexão portefólio formanda).

Em nossa opinião, os exemplos selecionados mostram como os limites do pensamento desta e de outros formandos e formadores do PNEP foram alargados no que concerne especificamente à avaliação das aprendizagens linguísticas.

Em particular, parece-nos que estes exemplos mostram a implementação da ideia, discutida no ponto 5 da parte II do volume 1, de que a avaliação das aprendizagens linguísticas é parte integrante e complexa do processo de ensino da língua. Indiciam como os formandos parecem ter distribuído a sua atuação entre momentos em que ensinaram determinados conteúdos e momentos em que verificaram o grau de aprendizagem daquilo que foi ensinado, recolhendo informação que servirá de base para decisões sobre o rumo do processo de ensino-aprendizagem da língua cada vez mais ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos que assim foram detetadas; indiciam, também, uma preocupação por conduzir a distribuição da atenção

do aluno entre momentos em que aprenderam o que o professor ensinou e momentos em que aplicaram o aprendido, podendo aí verificar o grau de aprendizagem, desenvolvendo maior consciência das suas necessidades, motivando a prossecução do seu esforço de autorregulação, no caminho para se tornarem cada vez "mais autónomos e responsáveis na avaliação do seu próprio trabalho e (...) mais capazes de assumir responsabilidades no desenvolvimento das suas aprendizagens" (Fernandes, 2005:15).

REFERÊNCIAS

- Comissão Nacional de Acompanhamento do PNEP (2006). “Programa Nacional de Ensino de Português no 1.º ciclo do ensino básico”. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. 1ª Ed. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.19, no.2, p.21-50.
- Viana, F. (2009). *O Ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: DGIDC/PNEP.
- Ministério da Educação, Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro.
- Despacho n.º 546/2007, *Diário da República*, 2.ª série - N.º 8, de 11 de janeiro.

REFLEXÕES FINAIS

Parece ser que, numa ocasião, um dos jovens colaboradores de Lutyens se encontrava a desenhar a porta traseira de uma das casas que estava a ser projetada no estúdio. O Mestre, depois de estudá-la com detenção, observou que a posição de uma das janelas alterava a composição geral, ao que o seu colaborador objetou:

- *Isto não é problema: o muro que fecha o pátio de serviço está tão próximo que esta abertura não se pode relacionar com o resto da fachada. Ninguém poderá ver esta falta de rigor geométrico.*

Ao que o arquiteto replicou impassível:

- *Deus, sim, vê-o.*

‘Deus vê-o’: quantas vezes empreguei esta frase, ou outra parecida, perante os meus colaboradores no nosso estúdio de arquitetura.

Oscar Tusquets Blanca

O aumento do sentido da confiança e da autonomia dos professores comprometidos com a sua aprendizagem ao longo da vida é o melhor modo de incutir a mesma atitude nos próprios alunos.

Christopher Day

Na iminência da finalização da escrita deste livro, com o qual damos por terminado o ciclo de investigação-ação formalmente desencadeado pelo Programa

Nacional de Ensino do Português (PNEP), gostaríamos de partilhar algumas reflexões centrais que se foram configurando ao longo de todo este processo.

O PNEP foi muito exigente para todos os implicados, tendo nós partilhado e refletido diversas vezes sobre a citação em epígrafe, de Oscar Tusquets Blanca, para não deixar esmorecer os nossos propósitos. Tal como afirma o conhecido arquiteto sobre a sua própria ação profissional, também a nossa ação foi pautada por um sentimento de *autoexigência*. Mas foi por sabermos que este foi um processo profissionalmente muito marcante que decidimos levar a cabo a escrita deste livro.

Estes dois volumes testemunham a emergência de uma postura criticamente reflexiva sobre o ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico (e sobre o ensino desse ensino, na universidade) permitida pela implementação do PNEP no núcleo regional da Universidade do Minho. As vozes que se fizeram ouvir (da coordenadora, dos formadores, dos formandos e, pontualmente, dos alunos) mostraram como todos nós vivenciámos um processo de *desenvolvimento profissional* a esse nível: a nossa compreensão do ensino da língua e das inovações curriculares atualmente em curso foi conscientemente investigada e ampliada, as nossas práticas não voltarão a ser as mesmas, e acreditamos que a aprendizagens dos nossos alunos também não.

Ao longo deste processo, constatámos o poder efetivo da investigação-ação no desenvolvimento profissional dos professores, tal como assumido na conceção do PNEP e sistematizado na parte I do volume 1. Na universidade e/ou nas escolas, a reflexão problematizadora da nossa prática passada e a reflexão (na e) sobre a prática intencionalmente renovada, apoiada pela colaboração estabelecida entre os participantes, foi, para todos, motor de inegável renovação de sentimentos de autonomia, de autoconfiança e autoestima profissional. Verificámos, também, que a visão sobre o ensino da língua que foi (re)construída ao longo do processo, articulada em torno do *porquê*, do *quê*, do *para quê*, do *como ensinar e avaliar as aprendizagens linguísticas no 1.º ciclo*, sustentou decisivamente essa reflexão crítica. Para nós, essa filosofia, que ficou sistematizada na parte II do volume 1, é agora um pilar fundamental do ensino do português. E sabemos que a articulação da metodologia de investigação-ação com esse entendimento teórico através do PNEP fez de nós práticos muito mais conscientemente reflexivos.

Nenhuma destas reflexões (nem, na verdade, nenhuma das restantes que se fizeram ouvir ao longo deste livro) deve, contudo, ser assumida como conclusão definitiva, regra prescritiva ou verdade absoluta sobre o processo de desenvolvimento profissional de professores nem sobre o entendimento do ensino do português no 1.º ciclo. Devem ser vistas apenas como portas que, nos nossos contextos de formação, perante os nossos colegas e alunos e em função das nossas histórias profissionais particulares, fomos deixando abertas para agora continuarmos a percorrer o caminho de renovação do nosso entendimento e prática do ensino da língua.

Parecem-nos, contudo, reflexões de potencial interesse para quem queira iniciar ou continuar um processo semelhante de renovação das suas teorias práticas. Na verdade, tal como se procurou deixar claro que as finalidades da aprendizagem (também da língua), pelos alunos, se equacionam atualmente em torno do desenvolvimento da capacidade de automonitorização permanente da aprendizagem (*aprender a aprender*), dada a instabilidade provocada pela sociedade da informação, pela mobilidade populacional e pela desenfreada luta económica, também o futuro profissional dos professores exige claramente o desenvolvimento de uma capacidade semelhante de gestão da sua aprendizagem ao longo da vida. Essa é a mensagem central da segunda citação em epígrafe.

Esperamos, por isso, que o processo de investigação-ação desencadeado pelo PNEP ao nível do ensino do português no 1.º ciclo possa vir a ser seguido de outros ciclos de investigação nas nossas escolas como forma de alimentar esse desenvolvimento profissional, e esperamos que este livro possa contribuir para esse desígnio... e que, na verdade, possa vir a ser melhorado, ampliado, redefinido pelos resultados desse processo futuro.

